



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

“És meu amigo, sim”

Relações Interpessoais entre Crianças “Normais” e Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Ana Rita Duarte Pacheco Costa

Beja

2013

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

**Curso de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

“És meu amigo, sim”

**Relações Interpessoais entre Crianças “Normais” e Crianças com
Necessidades Educativas Especiais**

Estudo a apresentar no relatório final

Orientanda:

Ana Rita Duarte Pacheco Costa

Orientador:

Mestre/Especialista: Adelaide Espírito Santo

Beja

2013

Agradecimentos

Ao longo de toda a fase de concretização deste trabalho tive a oportunidade de contar com o apoio de diversas pessoas, direta ou indiretamente, que contribuíram também para o meu sucesso.

Em primeiro lugar e como não poderia deixar de o fazer, quero agradecer à supervisora Dr.^a Adelaide Espírito Santo, que como orientadora deste trabalho se manifestou sempre uma ajuda preciosa. A ela um obrigado muito especial pela sua disponibilidade, pelo seu voto de confiança e essencialmente pela sua determinação no que concerne ao exigir o trabalho organizado e feito atempadamente. Tenho plena consciência que sem a sua orientação não teria conseguido.

Não poderia também deixar de agradecer à minha família que esteve sempre disponível para me apoiar, dando-me todo o seu amparo sempre que possível, referindo especialmente os meus pais, o namorado e os demais familiares.

Quero agradecer também a todos aqueles que participaram no meu estudo e que fizeram do mesmo possível, principalmente à Professora Mariana, à Professora Irene e a todos os alunos maravilhosos do 3º ano da turma C do Centro Escolar São João Batista.

Um muito obrigado a todos os que estiveram ao meu lado, contribuindo para me tornar uma boa profissional e uma pessoa melhor.

Resumo

O presente trabalho tem como tema: Relações interpessoais entre crianças ditas normais e crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Pretende responder à questão - *como é que se fomenta relações interpessoais de qualidade entre alunos dito “normais” e alunos com NEE ?* – através de intervenção pedagógica, planeada segundo o modelo investigação-ação, e concretizada no 1º ciclo, mais propriamente numa sala de 3ºano, com 20 alunos em que três deles apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente

Para o registo dos dados desenhou-se uma metodologia de carácter qualitativo, com recurso à observação naturalista (a três momentos da dinâmica da turma e das interações estabelecidas no decorrer dos intervalos) e ao inquérito (a alunos e professoras: titular e de educação especial). Esses dados foram posteriormente analisados com base nas técnicas de análise de conteúdo, e análise ao conteúdo.

Os dados obtidos no primeiro momento possibilitaram conhecer as relações interpessoais entre crianças com e sem NEE e as percepções das professoras (titular de turma e educação especial) acerca da inclusão e integração das crianças com NEE em salas de aula do ensino regular. Com base nesse conhecimento planeou-se uma intervenção educativa, de incidência mais individual, com o objetivo de promover a autoestima e o respeito pelo colega. Após a reavaliação, num segundo momento, continuou-se a fomentar o respeito pelo colega mas privilegiou-se estratégias dinamizadoras da interação, incidindo a atenção do investigador no grupo.

A análise final ao estudo permitiu concluir que para fomentar as relações interpessoais entre crianças com e sem NEE é necessário ir para além da sala de aula, pois embora no nosso estudo essas interações se tenham tornado efetivamente positivas dentro da sala de aula (onde se processou a nossa intervenção), o mesmo não se verificou noutros contextos, nomeadamente no recreio.

Consideramos que a resposta à questão de partida só é possível com a inclusão total dos alunos com NEE, pelo que se propõe um plano de ação que visa a promoção conjunta de competências dos alunos com e sem necessidades educativas especiais, assim como estratégias de (con)vivências diversificadas entre os pares.

Palavras-chave: Relações interpessoais; necessidades educativas especiais; inclusão; alunos.

Abstract

This research work has as its main subject: Interpersonal relationships between so-called normal children and children with special educational needs (SEN). It aims to answer the following question - how can one improve the quality of interpersonal relationships between students said "normal" and students with SEN? - Through educational intervention, planned according to the model research-action, and implemented in a primary school, particularly in a room of 3rd year students, with 19 subjects in which three of them have special educational needs on a permanent basis.

For data registration we drew up a methodology of a qualitative nature, using naturalistic observation (in three moments of the class' dynamics and of the interaction during the breaks) and survey methods (applied to students and teachers: tutors and special education teachers); these data was further analyzed based on the techniques of content analysis and analysis of the content.

The data obtained, in a first moment, allowed us to figure the interpersonal relationships between children with and without special needs and perceptions of teachers (tutors and special education teachers) about the inclusion and integration of children with SEN in classrooms of regular education. Based on this knowledge it was planned an educational intervention, mostly of individual incidence, with the goal of promoting self-esteem and respect for the colleagues. After the reassessment, in a second phase, we continued to foster respect for colleagues but strategies as a motor for interaction were privileged, including the attention of the researcher in the group.

The study's final analysis concluded that in order to foster interpersonal relationships between children with and without special needs is necessary to go beyond the classroom, because although in our study these interactions have become effectively positive within the classroom (where we developed our intervention), the same was not true in other contexts, including the playground.

We believe that the answer to the initial question is only possible with the full inclusion of students with SEN, by proposing a plan of action aimed at promoting joint skills of students with and without special needs, as well as strategies of diverse (co)existences experiences among peers.

Keywords: Interpersonal relationships; special educational needs; inclusion; students.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Quadros.....	vii
Introdução.....	1
I. Enquadramento Teórico.....	3
1.1 Necessidades Educativas Especiais: conceito.....	3
1.2 A Educação Especial em Portugal.....	4
1.3 Inclusão do Aluno com NEE.....	6
2. Construção do Conhecimento.....	7
2.1 A Conceção Behaviorista.....	8
2.2 A Conceção Construtivista.....	9
2.3 A Conceção Sociointeracional.....	10
3. Aprendizagem e Relações Interpessoais.....	11
4. As Relações Interpessoais na Escola Inclusiva.....	13
4.1 Cooperação entre o Professor Titular e o Professor de Educação Especial.....	14
4.2 Cooperação entre os Alunos.....	16
5. Papel do Professor de Educação Especial.....	17
II. Estudo Empírico.....	19
A – Apresentação da Investigação.....	19
A.1. Contextualização do Estudo.....	19
A.2. Apresentação da Problemática e Objetivos de Estudo.....	20
A.3. Participantes.....	21

A.4. Metodologia.....	22
A.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	24
A.5.1. Observação Naturalista e Observação Sistemática.....	24
A.5.2. Inquérito por Questionário.....	25
A.5.3. Inquérito por Entrevista.....	26
A.5.4. Diários de Bordo.....	27
B – Desenvolvimento da Investigação-Ação.....	28
B.1. Análise de Dados.....	28
B.1.1. Apresentação e Análise de Dados do 1º Ciclo de Atuação.....	29
B.2. Análise de Necessidades.....	35
B.3. Plano de Ação do 1º Ciclo de Atuação.....	37
B.4. Apresentação e Análise dos Dados do 2º Ciclo de Atuação.....	38
B.5. Discussão dos Resultados.....	42
B.6. Proposta para um Novo Plano de Ação (3º Ciclo de Atuação).....	43
Conclusão.....	45
Referências Bibliográficas.....	47
Apêndices.....	51
I - Conjunto de comportamentos observados que mais se evidenciaram.....	52
II - Tabela de recolha de elementos para o sociograma.....	53
III - Questionário aplicado aos alunos.....	54
IV - Formulário da entrevista feita à Professora Titular de Turma e à Professora de Educação Especial.....	55
V - Grelha de Observação Sistemática.....	58
VI - Análise de Conteúdo referente às Entrevistas.....	60
VII - Adaptação de materiais.....	67
VIII - Planificação da 2ª Semana de Intervenção (2ª Feira) - Diferenciação pedagógica.....	71

IX - Resultados da Tabela dos Afetos.....	80
X - Resultados do Questionário.....	82
XI - Planificação da 5ª Semana de Intervenção (2ª Feira) – Variação de grupos....	84
XII - Resultados da Observação Sistemática.....	94

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Apresentação dos dados referentes às três primeiras subcategorias da categoria: Inclusão de alunos com NEE em turmas regulares.....	31
Quadro nº 2 – Apresentação dos dados referentes à subcategoria relações interpessoais.....	32
Quadro nº 3 – Apresentação dos dados referentes à análise dados da categoria Necessidade de apoio do professor de Educação Especial.....	33
Quadro nº 4 – Apresentação dos dados referentes à categoria: Papel do professor de Educação Especial.....	34
Quadro nº 5 – Apresentação dos dados referentes à análise da categoria: Planificação das atividades.....	34

Introdução

O presente estudo teve como suporte a prática pedagógica realizada no 1º ciclo do ensino básico. Sendo esta, um momento fundamental do curso tornou-se essencial, ao longo desse processo, colocar em prática uma série de atividades que, sem dúvida alguma, devem enriquecer e colocar em ação o aprendiz. A prática profissional requer, portanto, o estudo constante, a busca do saber que permita transmitir, da melhor forma possível, conhecimento aos alunos.

Como tal, os professores, em geral, e os professores estagiários, em particular, devem procurar o conhecimento constante e preconizar pedagogias de carácter construtivista. Investigar as práticas deverá fazer parte do caminho desenvolvido por cada educador/professor no sentido de melhorar a qualidade do ensino.

Deste pressuposto emerge o desenvolvimento de uma prática profissional, cujos pilares devem assentar num processo de formação/investigação/ação. Questionar e refletir sobre as mudanças necessárias dos contextos educativos, deve ser um pilar da formação de professores.

Neste sentido, o projeto de investigação-ação que se desenvolveu teve como principal objetivo fomentar em sala de aula estratégias promotoras das relações interpessoais entre alunos “normais” e alunos com necessidades educativas especiais.

Os motivos que nos levaram a seguir esta metodologia têm por base o facto de esta ser *“uma intervenção desencadeada num contexto, por alguém que tem necessidade de informação/conhecimentos sobre uma situação/problema, a fim de agir sobre ela e lhe dar solução”* (Máximo Esteves, 1986, p. 266). Este autor acrescenta ainda que esta é *“a metodologia adequada quando se pretende um conhecimento específico, para um problema específico, numa situação específica”* (op.cit. p. 266).

A estruturação deste trabalho de investigação, contempla duas partes: na primeira referente ao enquadramento teórico apresenta-se os registos das pesquisas efetuadas para a realização e compreensão do estudo; na segunda retrata-se o estudo empírico começando-se por apresentar a contextualização, delimitação do problema e objetivos do estudo, caracterização dos sujeitos participantes, apresentação da metodologia de investigação e ainda a identificação dos instrumentos de recolha de dados. Como se seguiu a metodologia de investigação-ação, apresenta-se de seguida os três ciclos de atuação e a proposta final de plano de ação.

Por fim expõe-se as principais considerações finais do estudo assim como a bibliografia de referência.

I. Enquadramento Teórico

1.1. Necessidades educativas especiais: conceito

Em todas as sociedades a escola surge como o meio privilegiado de transmissão da cultura. Espera-se que os alunos que a frequentam apre(e)ndam os valores, as normas da comunidade onde se inserem, assim como os instrumentos de saber que lhes permitam desempenhar um papel ativo nessa comunidade.

Para adquirir esses instrumentos a criança precisa de aprender a: observar; deduzir; raciocinar; analisar e tirar conclusões. Contudo, para algumas crianças a aquisição dessas competências torna-se difícil levando-as a manifestar necessidades educativas especiais. Este é um conceito, que de acordo com Simeonsson (1994), abrange todos os alunos que no seu percurso escolar por razões cognitivas, e/ou emocionais, e/ou instrumentais, e/ou físicas; e/ou sensoriais ou ainda sociais, manifestem dificuldades na aprendizagem. Ou seja, os alunos podem apresentar uma só dessas problemáticas ou uma combinação de duas ou mais, que podem estar na origem de necessidades educativas especiais temporárias ou prolongadas.

Segundo o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 10º, os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

As necessidades educativas especiais (NEE) de carácter prolongado (deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo) são sobretudo de origem biológicas, inatas ou congénitas.

Este tipo de necessidades designadas na terminologia Simeonsson (1994) de baixa-frequência e alta-intensidade estão circunscritas no artigo 10º do decreto de lei 3/2008, citado anteriormente, como sendo o público-alvo da educação especial.

As necessidades educativas especiais de carácter temporário, originadas por problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem, designadas segundo a terminologia de Simeonsson (op.cit.) de maior frequência e baixa intensidade, são aquelas que apresentam maior complexidade no que diz respeito à sua

identificação gerando, por isso, dificuldades no planeamento da intervenção que a escola deve efetuar.

1.2. A Educação Especial em Portugal

Os problemas das crianças com deficiência vão originar, no futuro, problemas socioeconómicos se estas crianças, quando adultos, não se tornarem cidadãos ativos na sociedade, o que tem vindo a preocupar os países de maior desenvolvimento.

Desde sempre a sociedade tende a excluir os “diferentes”. No entanto, o atendimento à(s) pessoa(s) com deficiência(s) tem conhecido uma evolução no sentido do reconhecimento das suas competências. Diversos autores mostram-nos que o atendimento à pessoa com deficiência passou por diversas fases: desde a fase assistencial em que o objetivo era o isolamento da sociedade das pessoas com problemáticas, e onde os cuidados prestados às mesmas eram de carácter hospitalar, até à fase educativa, passando pela fase clínica. Esta evolução foi proporcionada através de diversos fatores (políticos, económicos, sociais, científicos e humanitários).

Tal como na sociedade, também na escola o professor retirava/excluía do percurso de aprendizagem, algum aluno que não se adaptava ao sistema de ensino. Os profissionais de educação nos meados do séc. XX acreditavam que o insucesso escolar dependia das condições de personalidade ou da inteligência dos alunos (Nizza, 1996).

Até meados do século passado, os alunos portadores de deficiência eram excluídos do ensino dito normal e conduzidos para centros de educação específicos (Jiménez, 1997) onde lhes era ministrada uma educação que melhor se enquadrasse nas suas características específicas com o objectivo de “reabilitar” as suas deficiências. A Educação Especial era então vista como uma educação paralela à educação realizada no ensino normal.

A partir dos anos 70 do século XX começou-se a questionar o papel exclusivo dos diagnósticos médicos e psicológicos, para delimitar a resposta educativa para as crianças portadoras de deficiência.

É então que a educação passa a ser valorizada e considerada como forma de mudança e de integração. Por esta altura começam-se a desenvolver esforços para que as crianças com deficiência não sejam discriminadas (Serra, 2002).

Também em Portugal a evolução do atendimento à pessoa portadora de deficiência acompanhou a evolução das mentalidades e da estrutura social do país.

É também com a reforma educativa de 1970 que a Educação Especial começa a evoluir a passos largos no país. A partir desta data, foram criadas várias estruturas educativas de Ensino Especial quer públicas (os Centros de Educação Especial) quer privadas, por esforços de pais que se organizaram em Associações (Cuberos *et. al.*,1997).

Em 1986, surge uma nova reforma no Sistema Educativo em Portugal – a Lei de Bases do Sistema Educativo que visava dar uma atenção mais minuciosa à Educação Especial. Esta, tinha por base três direitos essenciais que, ainda hoje, norteiam a Educação Especial em Portugal. São eles: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade.

Em 1991, com o decreto-lei 319, a educação especial é regulamentada. A partir deste ano outros normativos surgiram com o objetivo de melhorar o sistema educativo no que diz respeito à educação especial. Na verdade, a partir dos anos 90 a Educação Especial em Portugal, baseada em algumas referências internacionais (tais como o contributo da Organização das Nações Unidas (ONU); da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); bem como a Declaração de Salamanca (1994)), começa por mover-se para conceitos de normalização que abrangem os conceitos de escola para todos e de integração.

As novas realidades que emergem fazem surgir o movimento da “Educação Integrada”, que defende o mesmo tipo de educação do aluno dito “normal” ao aluno com necessidades educativas especiais, (Madureira, 2003).

De acordo com Felgueiras (1994), progride-se com uma nova filosofia que tem em vista uma adequação das práticas educativas e uma mudança de atitudes dos mediadores no processo educativo. Contudo, devido ao facto da inexistência de uma definição institucional clara e da falta de criação de medidas que facilitem a operacionalização e generalização da prática da integração, esta filosofia sofre diferentes interpretações e diferentes modelos de atuação.

Todavia a experiência adquirida com a integração escolar, e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Segundo Rodrigues (2001), a inclusão relacionada com a educação tem por base uma perspectiva de intervenção centrada no aluno com o objetivo de dar resposta às necessidades individuais tendo em conta as necessidades de aprendizagem.

1.3. Inclusão do Aluno com NEE

Como acabámos de referir o atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais passou, no nosso país, por grandes mudanças desde os anos 70 altura em que *“começou a surgir legislação, que foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório (atual 2º Ciclo) e secundário”* Silva (2009, p. 141).

A evolução no atendimento permitiu a consciencialização de que todas as *“escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”* UNESCO (1994), princípio este denominado por inclusão.

De acordo com Correia (2006), a inclusão não deve ser vista como um local ou como um método de ensino, mas sim como uma filosofia que apoia a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais. Esta filosofia de inclusão defende que todas as crianças com necessidades educativas especiais podem aprender e atingir os objetivos propostos. O que este autor defende é que mais importante do que o local onde as crianças com NEE aprendem é, sem dúvida, a forma como elas aprendem e a maneira como são ensinadas.

Posto isto, é realmente importante fazer uma reflexão sobre a inclusão, pois esta não acontece se as crianças com NEE frequentarem turmas regulares e as suas necessidades académicas, sociais e emocionais não estiverem a ser devidamente tidas em atenção.

Para as escolas se transformarem num lugar favorável ao apoio, é necessário, sem dúvida alguma, que estas criem, antes de mais, princípios de igualdade, de respeito pelo outro e valor humano, não só no que concerne às práticas letivas, mas também no que respeita às relações criança-criança e criança-adulto (Correia, 2003).

De facto, as turmas regulares, desde que contenham todos os apoios necessários, devem ser o lugar onde os alunos com NEE devem estar. É na sala de aula de uma turma regular que o aluno com NEE poderá partilhar com os colegas (que em relação a

ele são diferentes) as mais diversas formas de convivência e onde, com toda a certeza, se desenvolverá melhor.

Assumir a educação inclusiva é assumir o compromisso de construir uma sociedade inclusiva.

Rodrigues (2001) defende que a inclusão é também uma forma das escolas encontrarem novas formas de desenvolver a diversidade, uma vez que este conceito deve promover um ajuste das necessidades de aprendizagem do aluno e a adaptação das perspectivas do ensino a essas necessidades.

É de referir que a colaboração entre professores, pais e comunidade é essencial para a construção de uma escola inclusiva.

A inclusão não é apenas a simples ideia de que todos temos os mesmos direitos, independentemente de raça, cor ou religião. Para que todo o aluno consiga beneficiar dos direitos que o ser humano tem (em termos de igualdade e inclusão), é necessário que todos os intervenientes (profissionais de educação, pais envolvidos e a comunidade no geral) saibam como agir nesse campo, e tenham consciência de que para prestar o devido acolhimento é necessário que existam os apoios certos, nos tempos certos.

O professor é, sem sombra de dúvida, o interveniente de maior responsabilidade no processo de transmissão de conhecimento, pelo que se considera importante abordar algumas teorias de ensino/aprendizagem que enformam as construções do conhecimento e suportam teorias sobre a dinâmica do ensino/aprendizagem.

2. Construção do Conhecimento

Ao longo de vários anos foram criadas teorias de ensino/aprendizagem que tentam explicar a construção do conhecimento e o processo de desenvolvimento do ser humano (desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, das relações inter e intrapessoais, do conhecimento sistematizado e da constituição da identidade).

Considerando o processo educacional e as orientações referentes à prática pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais, salientamos três das mais importantes teorias psicológicas da aprendizagem que explicam a construção do conhecimento: o behaviorismo (ou condutismo moderno), representado por Watson e Skinner; o cognitivismo, que tem como principal representante Jean Piaget, e o socio-interacionismo, desenvolvido por Lev S. Vigotsky.

2.1. A Conceção Behaviorista

O termo behaviorismo foi utilizado inicialmente em 1913 num artigo denominado “Psicologia: como os behavioristas a veem”, escrito por John Broadus Watson. Entende-se por behaviorismo, um estudo científico, puramente objetivo, do comportamento humano.

É uma teoria que realça o “saber fazer”, o comportamento exterior, observável e suscetível de ser medido. Baseia-se no comportamento exterior do aluno e na análise minuciosa da estrutura da tarefa a aprender (Tavares & Alarcão, 1999).

Nos seus estudos sobre o comportamento, Watson recusou tudo o que não pudesse ser observado, medido com objetividade.

Watson vê a aprendizagem como resultado de um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reações são associadas a determinados estímulos e considera que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas.

Mais tarde, as ideias de condicionamento e reforço foram desenvolvidas por Burrhus Frederic Skinner que passou a ser conhecido como o grande expoente da teoria behaviorista da aprendizagem.

Para Skinner, a aprendizagem é uma forma de condicionamento que denomina de condicionamento operante ou instrumental, (situação em que a relação entre o estímulo e a reação é de tal forma fortalecida que aumentam as possibilidades de que uma determinada reação seja associada a um determinado estímulo). Segundo a escola behaviorista, o homem é um organismo que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e casual.

Com base neste pressuposto a aprendizagem por condicionamento tem sido utilizada para a aquisição de comportamentos básicos de autonomia, em programas educativos de crianças pequenas e/ou com grave compromisso intelectual e na conceção de software educativo.

Estes programas partem do traçado de objetivos operacionais cuja aquisição é recompensada. Um dos exemplos mais atual é o programa A-B-A (análise aplicada do comportamento) e jogos comerciais que ensinam e reforçam a ortografia e o vocabulário de forma divertida (Rief, S. e Heimbeurge, J., 2000).

2.2. A Concepção Construtivista

O Construtivismo é um referencial cujas implicações ideológicas e culturais ainda estão presentes nas práticas educativas dos dias de hoje. Considera-se que, embora não se trate duma teoria educacional, dela resultam instruções para a atuação pedagógica.

Piaget defende o construtivismo, ou seja, pensa que o conhecimento não é dado, mas construído pelas ações do sujeito quando este interage com os objetos.

Ao contrário dos behavioristas a aprendizagem, para Piaget, é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade (Tavares & Alarcão, 1999).

Pourtois & Desmet, (1979) consideram que a teoria cognitivista defende que a base da aprendizagem está na interação entre o processo de assimilação e o processo de acomodação para se adaptar a uma modificação do ambiente. Essa aprendizagem é efetuada em estádios consecutivos, abrangendo o antecedente e integrando-o num nível superior de funcionamento cognitivo. Desta maneira, salienta-se que a fonte das descobertas e apropriação de novos elementos depende da atividade do sujeito.

Para Coll C., *et al.*, (2001), a concepção construtivista é um referencial onde os professores se podem guiar para solucionar determinadas situações.

Segundo os mesmos autores, esta concepção é utilizada como um instrumento de análise educativa e uma ferramenta útil para tomar decisões inteligentes, inerentes ao planeamento, aplicação e avaliação em ensino.

Na perspetiva de Piaget podemos afirmar que o conhecimento humano constrói-se na interação homem-meio, sujeito-meio. Aprender consiste em agir sobre o real e transformá-lo com o objetivo de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do pressuposto que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspetos da cultura que são essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, não só no carácter cognitivo mas inclui também capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. Segundo esta

conceção, a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal, na qual os agentes culturais são indispensáveis para essa construção pessoal. Esta construção do conhecimento dá-se a partir do momento em que o conteúdo a ser aprendido é incorporado de forma que mais tarde possa ser utilizado pelo indivíduo.

2.3. A Conceção Sociointeracional

Segundo Valadares & Moreira (2009) Vigotsky defende que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio histórico, onde o meio em que se insere, a linguagem e a aprendizagem têm uma função indispensável.

De acordo com Vigotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fulcral no desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

Nas situações de conflito, o desempenho intelectual provoca nos sujeitos o reconhecimento dos mesmos, provocando a construção dum conhecimento novo a partir do seu nível de competência que se desenvolve sob a influência de um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Para Vigotski, citado por Coll *et al.* (2001), criar zonas de desenvolvimento próximo e prestar assistência nessas zonas é considerar que devido à interação e ajuda de outros, os sujeitos podem trabalhar e resolver problemas ou tarefas, de forma e níveis que não seria possível de alcançar se trabalhassem individualmente.

As zonas de desenvolvimento próximo não são propriedade de nenhum dos intervenientes na interação, nem de nenhum dos seus procedimentos considerados de forma individual ou isolada, mas são criadas na própria interação em função tanto das características dos esquemas do conhecimento do participante menos competente, relativo à tarefa ou conteúdo, como dos tipos e graus de ajuda e dos meios e recursos de apoio utilizados pelo participante mais competente.

O trabalho entre os professores obriga a tarefas de colaboração entre os vários intervenientes educativos (outros professores, pais, entre outros que seguem um percurso da construção do conhecimento).

Rief e Heimburge (2000) recomendam estratégias de promoção da leitura e da escrita com base na teoria socio-interacional como por exemplo a leitura “pipocas” em que um aluno começa a ler e após algumas linhas diz “pipocas” e nomeia um outro

aluno do grupo e assim sucessivamente; diálogos partilhados; leitura partilhada e ainda leitura com amigo de estudo ou com colega.

Em suma, estas teorias de aprendizagem sustentam a utilização de estratégias diversificadas em contexto de sala de aula para a promoção do conhecimento. Contudo, não podemos afirmar que existe uma teoria universal que possa ser utilizada em todas as decisões. É necessário integrar, combinar as teorias ou utilizar apenas uma, dependendo dos resultados pretendidos.

As teorias descritas permitem criar situações e atividades que evidenciem a aprendizagem; lidar com problemas de evasão de alunos por desmotivação e sentimento de solidão através de estratégias que possibilitem criar diálogo e vínculos afetivos entre educadores/alunos e/ou alunos/alunos.

3. Aprendizagem e Relações Interpessoais

Apesar da divulgação das diferentes teorias da aprendizagem e do crescente número de estudos na área da educação, vive-se, ainda hoje, em muitas escolas, um ambiente em que a aprendizagem é feita, apenas, por um processo de aquisição do conhecimento solitário e individual, onde o aluno executa tarefas sozinho através da orientação do professor (Abreu, Mesquita & Anchieta, 1997; Freitas & Freitas, 2003; Ribeiro, 2006).

Verifica-se com isto que esta conceção de ensino permanece, ainda, muito centrada no professor, em que os alunos capturam as aprendizagens, principalmente, a partir daquilo que o professor transmite. Desta forma, está a valorizar-se apenas a interação aluno-professor, deixando-se de parte as interações fundamentais entre aluno-aluno ou aluno-alunos.

Na ótica de Vidal (2002, p. 47) *“o aluno do ensino tradicional tem um papel passivo, com poucas responsabilidades. (...) É um ensino baseado na memorização e na imitação do que faz o professor”*. Desta forma, denota-se que, no ensino tradicional, existe pouco espaço para interações entre os alunos. Por sua vez, não sendo correspondidas as interações entre os alunos em sala de aula, torna-se ainda, menos visível, a implementação de trabalhos de carácter colaborativo/cooperativo, metodologia que tem vindo a ser considerada uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, visto contribuir para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Desta forma, a escola e o professor devem explorar novas situações, pois esta metodologia de ensino não é concordante com o desenvolvimento absoluto do aluno, uma vez que o mesmo vive e é parte integrante de um meio social, onde deve começar a ter noções de convivência e de inter-relações com os outros.

De acordo com Druart e Waelput (2008), torna-se fundamental que aprendamos a conviver e viver juntos numa sociedade, cada vez mais diversificada e complexa, da qual somos membros. Assim, torna-se essencial garantir o envolvimento e os limites para que se estabeleçam formas de assegurar o bem-estar dos alunos.

A Aprendizagem Cooperativa sendo uma estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objetivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Aguado, 2000).

É neste contexto que se considera importante a implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista a aprendizagens significativas de conteúdos científicos à estimulação do desenvolvimento de competências sociais (principalmente ao nível das relações interpessoais).

A Aprendizagem Cooperativa implica o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é cooperativo. Uma das condições básicas para que o trabalho de grupo seja cooperativo é o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os seus membros. Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos.

Para além de múltiplas evidências dos benefícios e vantagens da Aprendizagem Cooperativa, como estimular o contacto e a comunicação entre todos os elementos dos grupos heterogêneos e aumento da autoestima; esta contribui também para um melhor conhecimento entre todos os elementos do grupo. Do mesmo modo, ao permitir desenvolver a capacidade de autoavaliação e heteroavaliação do trabalho dos diferentes membros, melhora as relações afetivas e sociais entre os alunos, e entre estes e o professor.

Assim, para além das competências cognitivas que podemos desenvolver nos nossos alunos, a Aprendizagem Cooperativa, como uma estratégia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, é uma boa maneira

de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania.

4. As Relações Interpessoais na Escola Inclusiva

No primeiro ponto deste trabalho aquando da referência à educação inclusiva mostra-se que esta privilegia a interação, cooperação e colaboração entre todos os elementos constituintes de uma turma.

Uma das grandes questões que atualmente se coloca no campo educativo é a das relações interpessoais na escola entre as crianças com NEE e as crianças sem NEE, pois sem laços afetivos, sem uma atmosfera de harmonia e entendimento entre todos os indivíduos, não é possível criar boas condições de ensino e de aprendizagem. As crianças em idade escolar têm cada vez mais condicionalismos sociais que, juntamente com outros fatores, influenciam o seu tipo de aprendizagem e podem, por vezes, provocar desequilíbrios emocionais que geram crianças desadaptadas, incapazes de comunicar normalmente e originar problemas de integração escolar.

As interações quer entre os alunos, quer entre estes e o professor, segundo a ótica da teoria socio-construtivista do desenvolvimento de Vygotsky, é a pedra basilar para construir o conhecimento. Vygotsky, citado por Oliveira (1993) considera que o pensamento tem origem na área da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. “ (...) *a compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a base afetivo-volitiva*” (Oliveira, 1993, p. 76). Assim sendo, pode-se considerar que a afetividade é muito importante para a inclusão escolar.

Também para Wallon¹ a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, ela é considerada a primeira forma de interação com o meio ambiente. A afetividade é um elemento mediador das relações interpessoais e é importante para uma aprendizagem concreta.

Do acima mencionado pode-se concluir que as emoções podem ter grande influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com e sem necessidades educativas especiais. Toda a aprendizagem está envolvida de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, e potenciada por laços afetivos. Conclui-se ainda que, o

¹ Acedido à informação em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon

sucesso do processo de ensino-aprendizagem está dependente dos laços afetivos estabelecidos entre os indivíduos, pois as condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

De acordo com a filosofia educativa, os professores devem proporcionar momentos aos alunos com e sem NEE de entreajuda onde a confiança, o respeito mútuos e a colaboração são características essenciais que conduzem à implementação de estratégias diferenciadas, necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2003).

É bastante importante que haja cooperação e colaboração entre a equipa que trabalha diretamente com todos os alunos, pois desta forma, existirá um trabalho melhor estruturado e isso também contribuirá para uma melhor aprendizagem dos alunos ditos “normais” e dos alunos com necessidades específicas e facilitará a inclusão dos mesmos na turma regular (Odom, 2007). É extremamente importante que os professores desenvolvam todo um trabalho sobre a educação dos valores. Além disso, os mesmos devem também promover atividades de grupo de forma a favorecer a aprendizagens mais interativas.

4.1. Cooperação entre o Professor Titular e o Professor de Educação Especial

A inclusão de alunos com NEE nas escolas é um processo bastante difícil que necessita de uma preparação minuciosa e um trabalho de colaboração entre o professor titular de turma, o docente de educação especial, os pais e todos os outros intervenientes educativos. Toda esta cooperação pode ser um fator deliberativo para o sucesso da integração dos alunos no grupo.

A colaboração entre os intervenientes educativos funciona num modelo cooperativo onde todos trabalham para o mesmo objetivo, ou seja, trabalham para facultar tudo ao aluno de forma a auxiliá-lo para se integrar bem na sociedade.

Embora todo este trabalho seja moroso e requeira esforço e envolvimento, é bastante essencial para apoiar os alunos com NEE.

É necessário que neste processo, os docentes comuniquem e negociem a melhor forma de resolver os problemas detetados com mais eficiência.

A equipa que desenvolve este processo pode conter outros técnicos que auxiliem o professor de educação especial a intervir de forma adequada para superar o problema detetado.

A interação entre os intervenientes educativos resume-se apenas numa só palavra: Cooperação. Certamente que se não houvesse uma boa cooperação também não existia uma ligação entre parcerias.

A cooperação apoia e facilita o processo de integração de crianças com NEE, existindo fatores fundamentais para uma boa cooperação, tais como: motivação, empenho e flexibilidade.

De acordo com Pugach e Johnson (1995) a cooperação entre professores tem quatro papéis essenciais:

Papel de Suporte

Apoio aos colegas nos bons e maus momentos.

Pode ser interpessoal, o reconhecimento pelo trabalho bem feito; pode ser afetivo, quando estamos em festa ou em situações difíceis; e pode ser profissional, quando um professor experiente se torna orientador de um professor principiante, ou quando um professor tenta aplicar novos métodos de ensino.

Papel Facilitador

Ocorre quando os seus colegas ajudam os seus pares a desenvolver a capacidade para desenvolver problemas, ou a realizar tarefas, através da demonstração ou do treino de pares, fornecendo um “feedback” específico.

Papel Informativo

Existência de uma partilha de informação, entre os professores, de forma a fornecer assistência direta aos colegas para lidar com os problemas, podendo essa partilha ser feita com outros profissionais.

Papel Prescritivo

Um colega sugere um conjunto de intenções ou um plano para trabalhar com esse problema. Mas esta função é a que funciona menos, porque nela os professores são vistos como “recipientes” e não com a capacidade para fazer algo, sendo, na maioria das vezes, as intenções rejeitadas por quem as recebe.

Segundo Friend e Cook (2000), a cooperação pode ser caracterizada de duas formas:

- Cooperação Indireta: onde o responsável é o professor do ensino regular, em que prepara juntamente com os técnicos, as atividades fora do seu horário letivo, aplicando-as posteriormente na sua sala de aula.

- Cooperação Direta: onde os técnicos trabalham em conjunto com o professor ou com o aluno, no horário escolar, e na própria sala de aula, sendo esta cooperação a mais viável nos dias de hoje.

A reforçar esta ideia temos a opinião de Madureira e Leite (2003, p.134):

“O professor de Apoio constitui, o interlocutor privilegiado do professor do Ensino Regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros aluno sem situações de risco.

Segundo estas autoras a colaboração entre estes dois agentes educativos exige:

- ✓ O apoio à atividade docente (planeamento, avaliação, reformulação)
- ✓ A partilha de decisões (estratégias de diferenciação na sala de aula; elaboração de adaptações curriculares);
- ✓ O eventual apoio direto ao aluno dentro da sala de aula e em simultâneo com as atividades letivas da turma;
- ✓ O eventual apoio direto ao aluno, fora da sala e em complemento ao trabalho nesta desenvolvida.

Deve ser dada uma atenção privilegiada ao relacionamento interpessoal, promovendo um clima social e afetivo positivo na sala de aula, pilar fulcral da construção de uma comunidade de aprendizes (professores e alunos) fortemente cooperantes.

4.2. Cooperação entre os Alunos

Segundo Druart e Wealput (2008), os alunos, desde muito cedo, manifestam um conjunto de capacidades que lhes permitem interagir, imitar e cooperar. Por exemplo, para estes autores, a criança por volta dos 4 anos de idade, altura em que frequenta o pré - escolar, começa a perceber que as outras crianças têm um pensamento diferente do seu, pelo que também já conseguem entender a perspetiva do outro. Desta forma, as

crianças mostram-se mais suscetíveis para brincarem e interagirem com as outras crianças, aprendendo algumas das regras sociais.

Druart e Waelput salientam a importância da interação entre os alunos afirmando que *“aprender a cooperar desde a mais tenra idade atenua os conflitos, regula as tensões, assegura uma melhor compreensão do outro, enriquece as interações sociais e melhora as competências cognitivas das crianças”*. (Druart e Waelput, 2008, p. 181)

Díaz-Aguado reforça a importância da interação, realçando que:

“a partir de 6 anos de idade, as interações entre pares convertem-se numa tarefa evolutiva crítica. Mesmo, em idades mais precoces, (...), adquirem-se habilidades sociais mais sofisticadas (necessárias para cooperar, negociar, compartilhar, competir, defender, criar normas, questionar o que é injusto, discordar, questionar e modificar laços sociais ou resistir-se à pressão)” (Díaz-Aguado, 2006, p.42).

A interação entre os alunos é pois, um elemento essencial e indispensável para promover as competências sociais, além de contribuir para o aumento do desenvolvimento cognitivo.

Preconiza-se, assim, que *“a aprendizagem cooperativa desenvolve nos alunos a autoestima, na medida em que as situações de trabalho em comum tendem a fazer diminuir áreas de conflito do conceito que têm de si próprios”* (Freitas, 1997, p. 165).

5. Papel do Professor de Educação Especial

Do acima exposto deduz-se que o papel do professor de educação especial é multifacetado e exige atenção a diferentes âmbitos de intervenção. Sem sombra de dúvida que o trabalho desenvolvido por um professor de educação especial dentro de escolas de ensino regular, deve de estar estruturado de maneira a contribuir para o êxito das aprendizagens dos alunos com NEE. Contudo para que tal aconteça segundo diversos autores, é essencial que o mesmo desempenhe as mais diversas funções, por exemplo:

- ✓ Identificar, em conjunto com os órgãos de gestão e dos professores da escola, os recursos técnicos necessários à criação de condições físicas e pedagógicas adequadas, tais como: adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitetónicas, avisos visuais e sonoros, mobiliário, equipamento informático adaptado...) e a disponibilidade de

equipamentos essenciais de compensação (livros em Braille ou ampliados, materiais audiovisuais, equipamento específico para leitura, escrita e cálculo), numa perspectiva de abordar a qualidade e a inovação educativa;

- ✓ Contribuir para diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na escola, colaborando com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica e de professores da escola, na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, assim como às realidades locais;
- ✓ Aconselhar (pais e professores) e colaborar na identificação de necessidades de formação;
- ✓ Realizar um trabalho cooperativo com serviços/recursos especializados e agentes da comunidade;
- ✓ Identificar e avaliar cada aluno, de modo a participar na elaboração e implementação de planos e programas educativos adequados às necessidades específicas; e
- ✓ Ser defensor dos direitos do aluno e cooperar com a família, com os alunos e com os professores de forma a obter informações sobre o aluno e encontrar soluções para os problemas, fornecendo apoio, recursos e motivação.

Fazendo uma síntese do que foi dito, podemos dizer que as vantagens que resultam da cooperação entre os diferentes atores do processo educativo abrangem a partilha de responsabilidades pelo ensino dos alunos com NEE; o melhor entendimento das necessidades destes alunos, e consequentemente as respostas às mesmas; e sobretudo, a extinção do trabalho isolado e o privilegiar o trabalho em equipa.

II. Estudo Empírico

A – Apresentação da Investigação

A.1. Contextualização do Estudo

Como mencionámos no ponto 1.3 a educação inclusiva pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. A organização das escolas para a verdadeira inclusão vai originar a reformulação de práticas das equipas educativas com vista a uma orientação educativa flexível, não só na sala de aula mas em todo o espaço escolar.

Tal como Vygotsky (citado por Coll e Colomina, 1996) preconiza, o processo educativo pode ser caracterizado, essencialmente, como um processo social. Isto é, é através das relações sociais, das relações com os outros, que a criança se vai apropriando das práticas culturais da sociedade em que está inserida. É também através das interações aluno-aluno que emerge o ambiente de sala de aula. Sendo este composto por diferentes indivíduos (alunos normais e alunos com necessidades educativas especiais), as interações serão ainda mais diversificadas. Assim sendo, o princípio de “Uma Escola Inclusiva para Todos” exige uma organização flexível e cooperativa, quer a nível interdepartamental quer a nível inter-transprofissional, pois todos são importantes numa ação educativa que se quer que transvaze o âmbito do ensino secular e se inscreva na comunidade.

Reconhecendo a complexidade da educação inclusiva, e tendo consciência da importância da prática pedagógica na formação profissional, solicitou-se que a prática pedagógica no 1º ciclo decorresse numa sala de aula que incluísse alunos com necessidades educativas especiais.

O pedido foi aceite e a prática pedagógica decorreu no centro escolar São João Batista do Agrupamento de Escolas Nº 2 de Beja – Mário Beirão numa turma do 3º ano.

O grupo de 19 alunos contava com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e outros com algumas dificuldades na aquisição de novos conhecimentos.

Desde o princípio do tempo de observação que se percebeu que este grupo de alunos, embora assíduo, se caracterizava por não respeitar regras, agir muito pela impulsividade e gostava de participar com entusiasmo, interesse e empenho nas

atividades. Constatou-se logo desde o início que neste grupo não existia espírito de entreajuda e que os alunos não estavam muito sensibilizados para o facto de terem alunos com necessidades educativas especiais na turma.

Porque pensamos que o estudo sobre as inter-relações permite uma melhor compreensão sobre o ensino diferenciado e a problemática da inclusão elegemos as relações interpessoais como o cerne do nosso estudo

A.2. Apresentação da Problemática e Objetivos de Estudo

Como dissemos, desde os primeiros dias de prática deparamo-nos com a situação de os alunos ditos “normais” raramente se relacionarem com os colegas com necessidades educativas especiais, recusando-se até a integrá-los nos seus grupos de trabalho. Face a esta situação formulámos o seguinte problema: **“Como fomentar relações interpessoais de qualidade entre as crianças “normais” e as crianças com necessidades educativas especiais?**

Deste problema surgem as seguintes questões:

- Será que os alunos com NEE são procurados pelos seus pares em situações lúdicas?
- Será que as relações estabelecidas entre os alunos “normais” e os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula, são iguais?
- Será que os alunos com NEE e os alunos ditos normais estabelecem entre si situações de amizade?
- Será que os alunos com NEE estão verdadeiramente incluídos na escola?
- É possível promover relações interpessoais entre alunos “normais” e alunos com NEE?

Em função da problemática apresentada podemos definir como grande objetivo de estudo **conhecer a influência das relações interpessoais na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.**

Como objetivos mais específicos procurou-se:

- ✓ Identificar comportamentos do grupo turma geradores da aceitação da diferença;
- ✓ Promover o respeito mútuo entre os pares; e
- ✓ Promover as relações interpessoais em sala de aula.

O presente estudo incide então sobre as interações interpessoais entre as crianças “normais” e as crianças com NEE, focando principalmente essas interações em sala de aula, para tentar compreender a inclusão das crianças com NEE de acordo com o princípio da igualdade de oportunidades.

A.3. Participantes

No que diz respeito aos sujeitos participantes neste estudo podemos dizer que participam todos os alunos da turma e as professoras responsáveis pelos alunos da mesma. Em termos numéricos contabilizam-se 19 alunos, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo que 3 do sexo masculino são alunos com necessidades educativas especiais; assim como duas professoras, a professora titular de turma e a de educação especial.

A professora titular de turma de 56 anos tem formação básica para exercer as funções de professora do ensino básico e durante duas décadas exerceu as suas funções no 2º ciclo como professora de matemática e ciências da natureza. Voltou a lecionar no 1º ciclo acerca de cinco anos.

A professora de educação especial, também na faixa etária dos 50 anos, tem como formação básica o curso de Educação de Infância, e como formação complementar o curso de especialização em educação especial no domínio cognitivo e motor. Grande parte do exercício profissional foi no âmbito da educação especial.

Os alunos têm idades que variam entre os 8 e os 9 anos. Existem 15 alunos com 8 anos de idade e 4 alunos com 9 anos de idade.

No que diz respeito à nacionalidade, todos os alunos da turma têm nacionalidade Portuguesa, embora alguns tenham pais que nasceram noutros países.

Existem 17 alunos que estão a frequentar o 3º ano de escolaridade pela primeira vez, destes 2 são alunos de necessidades educativas especiais. Existe ainda uma aluna que está a frequentar o 3º ano letivo pela segunda vez consecutiva e é a primeira vez que está a integrar a turma. O terceiro aluno com necessidades educativas especiais é de etnia cigana e embora frequente a turma desde o 1º ano encontra-se ao nível do 1º ano de escolaridade.

Após consulta ao processo individual dos alunos constatou-se que quase todos os alunos desta turma pertencem a um nível socioeconómico médio ou médio-alto, tendo em conta, as habilitações académicas, as profissões dos pais e a zona habitacional.

A análise dos processos individuais dos alunos e também a análise do projeto curricular de turma permite-nos afirmar que 15 alunos vivem com os seus pais, 3 alunos vivem apenas com a mãe e somente uma aluna, a que frequenta pela 2ª vez o terceiro ano, vive num centro de acolhimento temporário.

Como mencionámos, na turma existem três alunos com necessidades educativas especiais que têm o Plano Educativo Individual (PEI):

- ✓ Nº 19, foi-lhe diagnosticado um atraso do desenvolvimento psicomotor e, por isso, beneficia das seguintes medidas educativas (presentes no ponto nº 2 do Artº16 do Dec. Lei 3/2008): adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação;
- ✓ Nº 17, com um diagnóstico de hemiparesia esquerda e atraso do desenvolvimento cognitivo foi-lhe traçado, como medida educativa – adequações curriculares individuais de carácter permanente (ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008). Este aluno, integra também a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência, onde realiza Terapia da Fala e Fisioterapia, tendo duas sessões semanais cada uma. Além disso, tem apoio trissemanal da docente de Educação Especial; e
- ✓ Nº 3, com dislexia beneficia da medida educativa – adequações curriculares individuais de carácter permanente (ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008).

A.4. Metodologia

Como considerámos indispensável conhecermos a dinâmica da sala de aula e a forma como os alunos interagem desde os primeiros momentos da prática pedagógica, para a realização deste projeto de intervenção foi adotada a metodologia de investigação-ação de natureza essencialmente qualitativa.

Esta opção deve-se ao facto de se pretender adquirir um conhecimento mais profundo e a compreensão de uma situação real, com a intenção de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma.

Os motivos que nos levaram a seguir esta metodologia têm por base o facto de esta ser *“uma intervenção desencadeada num contexto, por alguém que tem necessidade de informação/conhecimentos sobre uma situação/problema, a fim de agir*

sobre ela e lhe dar solução” (Máximo Esteves, 1986, p. 266). Este autor acrescenta ainda que esta é *“a metodologia adequada quando se pretende um conhecimento específico, para um problema específico, numa situação específica”* (op.cit. p. 266).

Cohen e Manion (1995) apresentam também esta metodologia como sendo:

- ✓ Situacional – preocupa-se em diagnosticar um problema num contexto particular com o propósito de o resolver nesse mesmo contexto;
- ✓ Colaborativa – envolve no desenvolvimento de um projeto, o trabalho de equipa entre os vários elementos (investigador, alunos, professores...);
- ✓ Participativa – exige que, direta ou indiretamente, todos os elementos envolvidos trabalhem para realizar e melhorar o projeto de investigação;
- ✓ Auto avaliadora – as alterações provocadas pelas ações são continuamente avaliadas com a intenção de melhorar as práticas;
- ✓ Formativas – os elementos envolvidos na investigação beneficiam dos resultados obtidos;
- ✓ Planificada – é desenvolvida através de ciclos de planificação sequenciais que envolvem ações, observações e reflexões, sendo que das ações provêm os dados, que ao serem objeto de reflexão, permitem retirar conclusões, passando estas a serem objeto de ação ou ações imediatas;
- ✓ Contínua – apresenta-se como um processo onde o conhecimento está constantemente a ser questionado e construído.

Uma vez que procuramos *“investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida”* (Yin, 1994, p. 13), parece consensual que a investigação-ação parta de um problema, à semelhança de qualquer outro ato investigativo.

Através da investigação-ação., o professor estuda o seu próprio trabalho, detetando problemas e procurando formas de melhorar as suas lacunas, o que vai contribuir para a melhoria de todo o processo de ensino – aprendizagem.

Desta forma, Kurt Lewin, citado por Máximo Esteves (1986, p. 265), refere que a investigação-ação se baseia numa *“ação de nível realista, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados, não podendo existir “ação sem investigação”, “nem investigação sem ação”*.

De uma forma simplificada podemos afirmar que esta metodologia é utilizada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Por conseguinte, o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (2000) o seu grande objetivo é a promoção de mudanças e de desenvolvimento social.

A.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Este estudo foi desenvolvido com recurso à construção de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação (nas modalidades de naturalista participante e sistemática) e o inquérito. Os dados da observação naturalista foram registados informalmente. Através da análise ao conteúdo desses relatos foi possível construir um quadro com os comportamentos observados mais salientes (apêndice I). Por sua vez, para a observação sistemática construiu-se uma grelha de observação acerca dos comportamentos de relações intersociais. No que concerne à técnica do inquérito utilizou-se, com os alunos, uma tabela de recolha de dados sobre sentimentos (apêndice II) assim como um questionário que foi aplicado aos alunos (apêndice III) (ambos os instrumentos visavam a construção de um sociograma). Para conhecer a opinião das professoras procedeu-se a uma entrevista diretiva à professora titular de turma e à professora de educação especial, cujo formulário se apresenta no apêndice IV.

A.5.1. Observação Naturalista e Observação Sistemática

Observação Naturalista

A opção pela observação naturalista deveu-se ao facto desta ser uma forma de observação aberta, descritiva, objetiva e qualitativa, que é realizada em meio natural, e que procura inserir o comportamento na situação, assim como separar as inferências dos dados objetivos.

Para este estudo, foi utilizada a observação naturalista para ir ao encontro das respostas às questões “Será que as relações estabelecidas entre os alunos “normais” e os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula, são iguais?” e “Será que os alunos com NEE estão verdadeiramente incluídos na escola?”, que inicialmente surgiram.

Observação Sistemática

É uma forma de observação fechada onde um conjunto de procedimentos uniformizados, e, portanto, reproduzíveis, possibilitam localizar, registar e codificar,

com rapidez, um conjunto de comportamentos previamente selecionados, com vista ao posterior tratamento estatístico dos dados.

Este tipo de observação exige a escolha/seleção de um determinado comportamento (variável) a ser observado e registado face à identificação do problema que se pretende solucionar. Neste tipo de observação é fulcral que o comportamento/variável seja explicitamente definido (operacionalmente descrito) e, principalmente, delimitado pois é praticamente impossível observar-se todos os elementos de um grupo.

Para este estudo foi construída, com base a revisão da literatura efetuada, uma grelha de observação sistemática, (apêndice V) para ir ao encontro das respostas às questões “Será que os alunos com NEE são procurados pelos seus pares em situações lúdicas?” e “Será que os alunos com NEE e os alunos ditos normais estabelecem entre si situações de amizade?” que inicialmente surgiram.

A.5.2. Inquérito por Questionário

Entre os vários instrumentos utilizados para a recolha de dados, os questionários são, possivelmente, um dos instrumentos mais utilizados para inquirir pessoas. Tal como referem Matalon e Ghiglione (1997, p. 115) os questionários permitem “(...) *que o sujeito responda utilizando o seu próprio vocabulário, expresse a sua opinião, forneça pormenores e engendre comentários úteis, para a compreensão dos conceitos, das atitudes, dos valores que estes manifestam*”.

A construção dos questionários tem um aspeto que se revela fundamental: a formulação das questões. Para Matalon e Ghiglione (1997), qualquer erro ou ambiguidade associados à construção do questionário, levará a conclusões erradas. Deste modo, é aconselhável que as questões sejam formuladas para que sejam perfeitamente compreendidas pelo inquirido. Contudo, a (re)formulação está sempre limitada àquilo que queremos analisar em específico.

Ainda no que concerne à construção das questões, de um modo geral, encontramos dois tipos: abertas e fechadas. De acordo com Matalon e Ghiglione (1997), as questões fechadas podem ter várias formas e permitem uma quantificação dos dados recolhidos. Já o uso de questões abertas obriga à análise de conteúdo, uma tarefa mais trabalhosa do que aquela associada às questões fechadas.

O questionário aplicado aos alunos da turma incluía 4 questões fechadas. Assim sendo e partindo do princípio de que o questionário tem como principal objetivo a

pertinência da informação, foi considerado na sua elaboração as seguintes qualidades: a) não ser demasiado extenso; b) colocar questões claras; c) ser adaptado à faixa etária do inquirido; d) evitar a vulgaridade e a negação, e) não recuar demasiado no passado; f) confidencial; g) e esclarecedor da intencionalidade (Hill e Hill, 2002).

Neste estudo, foi realizado um questionário aos alunos (apêndice III) para ir ao encontro das questões “Será que os alunos com NEE são procurados pelos seus pares em situações lúdicas?”; “Será que as relações estabelecidas entre os alunos “normais” e os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula, são iguais?”; e “Será que os alunos com NEE estão verdadeiramente incluídos na escola?” que inicialmente surgiram.

A.5.3. Inquérito por Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo(s), com várias pessoas elegidas cuidadosamente, com o objetivo de obter esclarecimentos sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele & Rogiers, 1999).

Também Quivy & Campenhoudt (2003) defendem que a entrevista ajuda-nos a melhorar o nosso conhecimento do terreno e pode, ainda, fazer surgir questões insuspeitas que ajudarão o investigador a alargar o seu horizonte e a colocar o problema da forma mais correta possível.

De acordo com Rugoy (1997), a entrevista é o instrumento mais apropriado para delimitar os sistemas de representações de valores, de normas veiculadas por um indivíduo e apresenta um tipo de comunicação bastante próprio. Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela apresentação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas dados e esclarecimentos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para este estudo foi utilizada a entrevista diretiva que consiste na abordagem de temas às questões previamente determinadas e que são consideradas importantes para os objetivos do trabalho e procura o apuramento de determinados factos. Além disso, neste tipo de entrevista as perguntas são mais estruturadas e são ordenadas; e pode ser rápida e perguntar-se a mais gente.

A entrevista elaborada para o estudo continha 8 questões abertas e foi efetuada para ir ao encontro das questões “Será que os alunos com NEE e os alunos ditos

normais estabelecem entre si situações de amizade?"; "Será que os alunos com NEE estão verdadeiramente incluídos na escola"; e "É possível promover relações interpessoais entre alunos "normais" e alunos com NEE?" que surgiram inicialmente.

A.5.4. Diários de Bordo

O diário é um registo ou descrição de experiências vividas, sendo que este instrumento pretende ser aquele no qual o investigador reúne as notas que tira das suas observações no campo. Estas notas são *"o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo"* (Bodgan e Biklen, 1994, p. 150).

O diário representa, deste modo, uma fonte importante de dados e pode também ajudar o investigador a *"acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados"* (Bodgan e Biklen, 1994, p. 151).

Neste estudo são considerados apenas um tipo de notas que integrará o diário de bordo: notas tipo reflexivo. Estas referem-se *"ao ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações"* (Bodgan e Biklen, 1994, p. 152).

As notas que constituem os diários de bordo deste estudo dizem respeito à observação dos comportamentos/attitudes dos participantes no estudo, e da intervenção das estagiárias dentro da sala de aula.

Estes registos constituíram a base das reflexões semanais que foram elaboradas ao longo de toda a prática pedagógica e que ao longo do estudo se recorre para ilustrar a análise dos dados que se tece.

B – Desenvolvimento da Investigação-Ação

B.1. Análise de Dados

Para o tratamento dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo e de análise ao conteúdo, conforme os instrumentos de investigação que foram utilizados. Os dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista foram tratados através de análise de conteúdo, enquanto que os dados recolhidos através das reflexões elaboradas semanalmente, ao longo do estágio, foram tratados através de análise ao conteúdo.

✓ Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo dá a possibilidade de tratar, de forma organizada, informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade e permite, quando incide sobre um material rico e pertinente, satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy & Campenhoudt, 2003). De acordo com estes autores a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito amplo e os métodos utilizados forçam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas, particularmente as suas próprias. O objetivo será fazer uma análise a partir de critérios que recaiam mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito.

No processo da análise de conteúdo existem quatro etapas fundamentais: a “leitura flutuante” do *corpus* ou de parte do corpus, um primeiro esforço de segmentação ou decomposição do corpus, o trabalho de arrumar ou rearrumar os fragmentos nas categorias/subcategorias/indicadores e a testagem da validade e fidelidade das categorias.

No caso específico deste estudo, o conteúdo das entrevistas foi integralmente reproduzido em texto escrito. A sua exploração foi feita através de um quadro síntese (apêndice VI) para maior facilidade de apreensão do conteúdo das informações recolhidas nestas entrevistas. Nesse mesmo apêndice apresentam-se as categorias, as sub-categorias, os participantes, as unidades de registo e a frequências das mesmas definidas para o tratamento dos dados das entrevistas realizadas à professora titular de turma e à professora de educação especial.

Como a orientação deste estudo se enquadrou na metodologia investigação ação a qual contempla a avaliação e a reavaliação a análise dos dados segue os ciclos de intervenção e subdivide-se em dois ciclos:

- ✓ o primeiro, correspondeu ao período de conhecimento da turma ou seja, à observação estática e dinâmica da mesma, à análise documental dos processos individuais dos alunos, e ainda a entrevistas realizadas à professora titular de turma e à professora de educação especial. Neste primeiro período confrontou-se os dados recolhidos com o levantamento teórico; da análise de necessidades assim encontradas estabeleceu-se um primeiro plano de ação e procedeu-se à sua avaliação;
- ✓ o segundo ciclo de atuação contemplou a análise ao conteúdo das reflexões semanais (da autora do estudo e da sua colega) sobre o estágio e a elaboração e estudo de instrumentos de recolha de informação direta aos alunos sobre as relações interpessoais, o que permitiu delinear respostas às fragilidades encontradas no primeiro plano de ação; e
- ✓ terceiro e último ciclo teve a avaliação de todo o percurso e propõe-se um novo plano de ação.

B.1.1 Apresentação e Análise de Dados do 1º Ciclo de Atuação

Dados relativos à observação da dinâmica da turma

O período de observação da rotina de sala de aula e dos comportamentos que ocorriam entre pares deu-se no início da prática pedagógica do 1º ciclo do ensino básico e teve a dimensão temporal de apenas três dias. Os dados recolhidos desta observação naturalista foram elaborados através de notas de campo cuja análise se apresentam no apêndice I.

Tendo em conta todas as observações realizadas nos primeiros três dias, podemos afirmar que a forma de trabalhar dos alunos era individual (não se presenciou trabalhos feitos em grupo nem se viu documentos expostos que o espelhasse), havia comportamentos de ridicularização dos alunos com NEE não combatidos pela professora titular de turma.

Os alunos facilmente entravam em situações de conflito (*e.g. o aluno nº 17 diz aos colegas que consegue resolver os exercícios e o aluno nº 3 manda-o calar, desvalorizando o que este disse*); alguns queixavam-se dos outros colegas; outros, por vezes, agrediam verbalmente e também fisicamente os colegas (*e.g. O aluno nº 2 Faz troça do colega nº 3 por este ser gordo ; o aluno nº 15 bate na colega nº 4*); e, além disso, havia muitos momentos em que alguns colegas faziam troça dos alunos com NEE por estes não conseguirem fazer algo.

Põe-se a hipótese de isso acontecer porque a Professora não os sensibilizava para a aceitação diferença e, ela própria, revelava algumas dificuldades em trabalhar com crianças com problemáticas. Observou-se também que não tinha em conta a valorização de todos os alunos (*e.g. as tarefas que a professora considerava como de maior responsabilidade eram entregues sempre aos mesmos alunos*).

Pelos documentos expostos na sala deduziu-se que naquela sala se privilegiava a competição (*e.g.: quadro de leitura onde se podia ver que quem lia mais recebia um diploma como melhor leitor do mês, mas não havia indicador que revelasse a preocupação de averiguar se os alunos conheciam os conteúdos dos livros que diziam ter lido*).

Em síntese: pelos dados apresentados podemos afirmar que a relação estabelecida entre os alunos, nada tinha de angélica, a grande maioria da turma mostrava-se individualista, competitiva e até dava provas de alguma arrogância. Enfim estávamos perante alunos “mauzinhos” uns para os outros.

Entrevistas

Os dados obtidos por entrevista à professora titular de turma e à professora de educação especial foram analisados através da técnica de análise de conteúdo respeitando as etapas do respetivo processo.

Como se pode verificar pelo apêndice VI, dessa análise obtivemos quatro categorias: a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares (33 unidades de registo), a necessidade de apoio do professor de educação especial (8), o papel do professor de educação especial (3 unidades de registo) e a planificação das atividades (5). Destas quatro categorias, podemos dizer que a mais dominante é a referente à inclusão de alunos com NEE em turmas regulares pois é a que apresenta maior número de unidades de registo e abrange mais subcategorias.

A categoria dominante divide-se em quatro subcategorias: Aprendizagem de alunos normais não prejudicada; Condições para a não prejudicialidade; Importância da inclusão; e Relações interpessoais. Passamos de seguida a analisar as diferentes categorias. O quadro nº 1, abaixo apresentado e que a seguir se analisa, mostra os dados das três primeiras subcategorias que integram a primeira categoria.

Quadro nº1 – Apresentação dos dados referentes às três primeiras subcategorias da categoria: Inclusão de alunos com NEE em turmas regulares

Categoria	Subcategoria	Frequência		
		P1	P2	Total
Inclusão de alunos com NEE em turmas regulares	Aprendizagem de alunos normais não prejudicada	3	2	5
	Condições para a não prejudicialidade: *Gestão do tempo *Recursos humanos *Pedagogia Diferenciada *Sensibilização dos alunos		1 1 1 1	4
	Importância da inclusão	2	1	3

De acordo com a análise aos dados inscritos no quadro nº1 podemos verificar que ambas as professoras são da opinião que os alunos sem problemas não são prejudicados pela existência de alunos com NEE na mesma turma.

Da análise horizontal às subcategorias *Aprendizagem de alunos normais não prejudicada*, e *Importância da inclusão* damos-nos conta que aparentemente P1 valoriza mais a inclusão do que P2, pois para além de haver maior nº de unidades de registo P1 ainda salienta que:

“Na minha opinião, é sempre benéfico existirem turmas de inclusão independentemente da problemática das crianças.” (P1)

Contudo esta professora não menciona nenhuma condição para a não prejudicialidade enquanto que P2, acha que o trabalho de inclusão é um trabalho moroso e complicado, mas não impossível.

Continuando a analisar a categoria relacionada com a inclusão surge a grande subcategoria das *Relações interpessoais* – Quadro nº 2 abaixo apresentado – que se subdivide ainda em três sub-subcategorias: a filosofia da relação entre “diferentes”, a relação real na sala de aula e as estratégias utilizadas após situações de ridicularização.

Segundo a análise dos dados abaixo inscritos verificamos que as duas docentes acham que é bastante importante a integração das crianças com NEE em turmas regulares para fomentar as relações positivas entre os alunos.

Da análise horizontal, à sub-subcategoria *Filosofia da relação entre “diferentes”*, constatamos que P2 justifica mais a sua resposta com o aceitar da diferença do que P1, contudo esta última reforça a sua resposta dando importância à ajuda entre os colegas, ou seja teoricamente as duas professoras respeitam a filosofia da inclusão.

Quadro nº2 – Apresentação dos dados referente à subcategoria relações interpessoais

Categoria	Subcategoria	Frequência			
		P1	P2	Total	
Inclusão de alunos com NEE em turmas regulares	Relações interpessoais	Filosofia da relação entre “diferentes”: * Aceitar a diferença * Ajudar os colegas	2 1	3 1	5 1
		Relação real na sala de aula: * Má relação * Trabalho colaborativo * Evolução da aceitação	2 1	3 1 2	5 2 2
		Estratégias utilizadas após situações de ridicularização: * Conselho de turma * Modelação verbal de comportamentos	1 1	2	1 3
					19
	Total da categoria				31

No que concerne à sub-subcategoria *Relação real na sala de aula*, as duas professoras consideram que a relação entre os alunos não é muito boa e que não existe muito trabalho colaborativo, no entanto P2 ainda valoriza mais esse facto dizendo:

“... esta turma é muito barulhenta e desorganizada e os alunos não se respeitam uns aos outros, nem respeitam os adultos. Parece uma “selva” (P2).

Apesar disso, P2 acha que já houve uma evolução da aceitação entre os colegas com e sem NEE e valoriza este aspeto ao contrário de P1.

Relativamente à sub-subcategoria *Estratégias utilizadas após situações de ridicularização* podemos dizer que P2 age valorizando mais a modelação verbal de comportamentos do que P1, no entanto P1 também debate essas situações no conselho de turma, de forma a colmatar esses problemas entre os alunos.

Relativamente aos dados referentes à categoria *Necessidade de apoio do professor de Educação Especial*, presentes no quadro nº 3 abaixo indicado podemos verificar que se divide em duas subcategorias: a *Especificidade na diferenciação pedagógica* e a *Aprendizagem segregada*.

Pela leitura dos dados desse quadro verificamos que as opiniões de P1 e P2 se dividem no que diz respeito à necessidade da maioria dos alunos com NEE terem apoio da educação especial, o que não é de estranhar uma vez P2 é a professora de educação especial, mas pode-se inferir a partir destes dados que a colaboração entre as duas docentes é muito ténue

Quadro nº 3 – Apresentação dos dados referentes à análise dados da categoria Necessidade de apoio do professor de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Frequência		
		P1	P2	Total
Necessidade de apoio do professor de Educação Especial	Especificidade na diferenciação pedagógica	2	6	8
	Aprendizagem segregada	1		1
	Total da categoria			9

Da análise horizontal, damos-nos conta que P2 valoriza muito mais a *Especificidade na diferenciação pedagógica* do que P1 dizendo que:

“(…)é impossível o professor titular de turma conseguir dar resposta a alguns alunos com NEE.” (P2).

Além disso, P1 reconhece que não se sente habilitada para trabalhar com algumas problemáticas afirmando:

“(…)e nem sei como devo atuar.” (P1).

Este comportamento é justificado pela valorização por P1 da aprendizagem segregada:

“(…) os alunos com currículo específico deviam estar numa turma diferente para que os professores conseguissem dar uma melhor resposta às suas aprendizagens.” (P1).

Obviamente, que os métodos de ensino a utilizar por uma ou outra professora devem ser diferenciados. De facto, na sala de aula quando a professora de ensino especial estava presente notava-se uma forma diferente de estar com o aluno; percebia-se que existia um clima de mais proximidade. No entanto, verificámos que não havia a preocupação, por parte da P2, de trazer novos materiais para os alunos com NEE e apercebemo-nos de que ambas as professoras (P1 e P2) pouco comunicavam e que a P2 nunca trazia trabalho preparado por ela para os alunos com NEE, apenas dava continuidade ao trabalho da P1. Eram raros os momentos em que a P2 saía da sala com os alunos com NEE para trabalhar individualmente com os mesmos, mas quando o fazia

nem dava continuidade ao trabalho que estava a ser feito e apenas se limitava a trabalhar a matéria em questão.

Quadro nº 4 – Apresentação dos dados referentes à categoria: Papel do professor de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Frequência		
		P1	P2	Total
Papel do professor de Educação Especial	Apoio direto e constante num só objetivo de aprendizagem	1	2	3
	Total da categoria			3

Em relação aos dados inscritos no quadro nº 4 constatamos que a categoria – *Papel do professor de Educação Especial* – abrange a subcategoria – *Apoio direto e constante num só objetivo de aprendizagem*. Para ambas as professoras, o papel do professor de educação especial, em sala de aula, é importante embora se verifique que P2 dá maior relevância a este aspeto do que P1. Da análise horizontal, podemos concluir que P2 valoriza mais o *Apoio direto e constante num só objetivo de aprendizagem* do que P1, pois acha que só ela consegue fazer evoluir a criança em determinado aspeto, dizendo mesmo que:

“... se eu não estivesse aqui a trabalhar com ele este conteúdo, onde ele tem mais dificuldades, a professora titular não conseguiria fazer com que ele evoluísse...”(P2).

Quadro nº 5 – Apresentação dos dados referentes à análise da categoria: Planificação das atividades

Categoria	Subcategoria	Frequência		
		P1	P2	Total
Planificação das atividades	Respeito enviesado pelas características dos alunos com NEE	3	2	5
	Cooperação entre professor titular e professor de educação especial	6	4	10
	Total da categoria			15

De acordo com os dados acima inscritos verificamos que a categoria *Planificação das atividades* se divide em duas subcategorias: o *Respeito enviesado pelas características dos alunos* e a *Cooperação entre professor titular e de turma e professor de educação especial*.

No que diz respeito à planificação de atividades podemos dizer que P1 e P2 têm opiniões um pouco discordantes. Da análise horizontal do quadro podemos afirmar que

P1 privilegia mais o Respeito enviesado pelas características dos alunos com NEE do que P2, o que se confirma pelo seguinte extrato da entrevista:

“... como tudo o que se propõe é o mínimo (o mais simples), o que acontece é que quando todos atingem o mínimo, eu passo para o mais complexo, não fico apenas no mais simples só porque os alunos com necessidades educativas não estão a conseguir acompanhar.” (P1).

No que diz respeito à Cooperação entre professor titular de turma e professor de educação especial, é notório que P1 valoriza mais a colaboração do que P2. Aliás, ambas as docentes têm a noção de que entre elas não existe quase comunicação nenhuma, nem entreajuda.

“... já se vai verificando alguma troca/partilha de informação entre mim e a professora titular de turma. Penso que a pouca troca/partilha de informação deve-se ao facto da professora titular de turma ter estado muitos anos a dar aulas no 2º ciclo e, por isso, estar pouco sensibilizada para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.” (P2).

B.2 Análise de Necessidades

Situação ideal

A revisão da literatura apresentada na primeira parte deste trabalho mostrou que a inclusão é importante e deve ser uma prática defendida. De acordo com Correia (2006), considera-se inclusão quando todas as crianças com necessidades educativas especiais podem aprender e atingir os objetivos propostos. O que este autor defende é que mais importante do que o local onde as crianças com NEE aprendem é, sem dúvida, a forma como elas aprendem e a maneira como são ensinadas.

Rodrigues (2001) defende que a colaboração entre professores, pais e comunidade é essencial para a construção de uma escola inclusiva.

Segundo as teorias de aprendizagem que mais suportam as práticas em Educação Especial, revisitadas neste trabalho, vimos que o importante é apoiar-se nessas teorias consoante os resultados pretendidos, pois elas permitem criar situações e atividades que evidenciem a aprendizagem; lidar com problemas de evasão de alunos por desmotivação e sentimento de solidão, utilizando estratégias que possibilitam criar diálogo e vínculos afetivos entre educadores/alunos e/ou alunos/alunos.

O behaviorismo mostra-nos a importância do reforço que deve ser utilizado para motivar os alunos para uma tarefa mais complexa ou para a aquisição de aprendizagens

mais automatizadas. Hoje encontram-se jogos de software que ensinam e reforçam a ortografia e o vocabulário de forma divertida

Rief e Heimburge (2000) recomendam estratégias de promoção da leitura e da escrita com base na teoria socio-interacional como e.g. a leitura “pipocas” em que um aluno começa a ler e após algumas linhas diz “pipocas” e nomeia um outro aluno do grupo e assim sucessivamente; diálogos partilhados; leitura partilhada e ainda leitura com amigo de estudo ou com colega.

Situação real

Pela análise das entrevistas realizadas às professoras vimos que ambas defendem a inclusão, embora as práticas delineadas em sala de aula não estejam relacionadas com práticas inclusivas defendidas pelos autores apresentados, nomeadamente no início do ano escolar não estavam definidos os planos educativos individuais dos alunos e nem elaborado o projeto curricular de turma.

Na prática os conteúdos eram ministrados a todos os alunos de igual forma. Pomos a hipótese que esta forma de atuação pedagógica prejudique a inter-relação dos alunos pois os alunos com NEE têm dificuldade em acompanhar a turma e, por vezes, tornam-se alvo de troça.

Na observação constatámos comportamentos que mostram existir uma relação pouco cordial entre os alunos, apesar das professoras referirem nas entrevistas formas de incentivo à inter-relação positiva.

Também constatámos a ausência de estratégias de cooperação entre as professoras, titular de turma e de educação especial.

Necessidades encontradas

Assim sendo pensa-se que as ações a contemplar no plano de ação devem de incidir em:

- Traçado de objetivos correspondentes às características dos alunos; e
- Adaptação de materiais que permitam uma concretização do ensino.
- Procurar o apoio e colaboração das professoras titular de turma e de educação especial, na planificação das atividade com vista a uma futura cooperação entre os diferentes agentes educativas da sala.

B.3. Plano de Ação do 1º Ciclo de Atuação

Do acima exposto foi importante criar um plano de ação para colmatar o problema encontrado e para promover a integração e inclusão das crianças com NEE naquela sala de aula de ensino regular do 1º ciclo.

Ao delinear os **objetivos** para o plano de ação tivemos em conta as características dos alunos participantes no estudo de forma que os objetivos fossem mais fáceis atingir. São eles:

- ✓ Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança;
- ✓ Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e do meio circundante;
- ✓ Proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que facilitem a autonomia;
- ✓ Promover a criação de situações ensino-aprendizagens geradoras de aptidões do funcionamento básico da língua portuguesa; e
- ✓ Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na “leitura” e produção de obras úteis/estéticas.

No que diz respeito às **atividades/estratégias planeadas** para desenvolver estas ações teve-se em atenção o facto de adaptar os recursos materiais para estes alunos (apêndice VII). Sempre que era trabalhado um tema/conteúdo recorria-se a material diversificado para esses mesmos alunos de forma que todos pudessem acompanhar o que estava a ser trabalhado, segundo os níveis de desenvolvimento de cada um. Como se pode ver pelo apêndice VIII, recorreu-se a técnicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente à apresentação de histórias com a escrita com símbolos ao aluno não leitor, e à individualização de instrumentos pedagógicos.

A análise aos registos decorrentes das reflexões mostrou-nos que até à quarta semana os alunos se mostraram interessados nos conteúdos.

Avaliação e replanificação do plano

Na quarta semana de estágio constatou-se que existia dentro da turma grupos bem demarcados, gerando conflitos entre si. Os alunos com NEE eram excluídos de todos os grupos.

Da reflexão referente a essa semana consta uma solução para o problema:






“Penso que uma possível estratégia para solucionar esse problema é o professor constituir logo os grupos em casa e depois quando chegar à sala de aula, formar os mesmos tendo em conta a formação que fez.” (Reflexão: 03-12 a 05-12)

Este registo levou-nos a querer conhecer mais profundamente as relações interpessoais da turma e a utilizar novos instrumentos de recolha de dados de forma a conseguir colmatar os problemas encontrados. Além disso, achou-se importante reformular o plano de ação de forma a conseguir chegar ao pretendido.

B.4. Apresentação e Análise dos Dados do 2º Ciclo de Atuação

Para conhecer melhor as relações interpessoais na turma, começamos por utilizar um questionário e uma tabela de recolha de dados para o sociograma. Tendo em conta que se introduzira a escrita com símbolos para facilitar a aprendizagem do código escrito pelo aluno não leitor, considerámos pertinente adaptar a respetiva tabela, com os símbolos referentes aos afetos.

Tabela nº 1 – Cabeçalho da tabela de recolha de elementos para o sociograma

	Afetos	Gosto muito	Gosto	Gosto mais ou menos	Não gosto	Não gosta nada
Nome dos Alunos						

Pela análise do apêndice IX, relativo à tabela referente aos afetos, podemos verificar que a grande maioria da turma não manifestava laços afetivos para com os alunos com NEE. Aliás não sobressai nenhum aluno como dominante em termos afetivos, embora os resultados mostrem que os alunos ditos normais mantêm relações afetivas entre si.

A análise do apêndice X referente aos resultados do questionário feito aos alunos sobre com quem gostavam de trabalhar, a quem pediam ajuda, com quem gostavam de passar os intervalos e com quem gostavam de brincar fora da escola permite-nos tecer as seguintes conclusões:

- Em relação às raparigas não há nenhuma que mostre ser “mais querida”, sendo os resultados muito homogêneos em no que diz respeito à nº 5, à nº 10, à nº 11 e à nº 13. A nº 6 e a nº 14 destacam-se nos pedidos de ajuda; talvez tenha alguma relação com o facto de serem alunas que constantemente procuram a aprovação da professora titular para os seus trabalhos, manifestando-se esta muito recetiva à solicitação;

- No que respeita aos rapazes, o nº 18 destaca-se notoriamente como sendo o mais solicitado para fazer trabalhos de grupo, para brincar no intervalo e para passar o tempo fora da escola com os colegas, no entanto denota-se que não lhe pedem muita ajuda, talvez por ele ser um pouco individualista e por gostar de fazer as coisas à maneira dele; e

- Relativamente aos alunos com NEE podemos afirmar que se destaca dos três o nº 3 e mesmo assim este aluno só é mais solicitado para brincar nos intervalos e para estar com os colegas fora do contexto escolar, é de notar que este aluno tem uma aparência física agradável não demonstrando qualquer diferença em relação aos restantes colegas, o que não acontece quer com o aluno com paralisia cerebral (nº 17), quer com o aluno de etnia cigana (nº 19) que apresenta um grande estrabismo, que não são praticamente recrutados pelos colegas.

Replanificação

Face a estes resultados optou-se por desenvolver diversas atividades integradoras de diferentes saberes que proporcionassem a interajuda e a cooperação entre colegas: construir grupos heterogêneos (apêndice XI) e nem sempre com os mesmos alunos; utilizar a tutoria entre os alunos que terminavam as tarefas mais cedo e os que mostravam maiores dificuldades; e divisão de tarefas previamente acordadas. Os alunos com NEE integravam diferentes grupos e os grupos foram variando ao longo do tempo. A preocupação em relação ao contacto com materiais muito diversificados de forma a cativar os alunos e tornar as atividades mais interessantes e dinâmicas continuaram a ser uma constante.

Para poder verificar se as opções tomadas eram as mais corretas recorreu-se à análise das reflexões semanais, as quais descreviam as situações que observava diariamente na sala de aula e que diziam respeito à problemática do estudo e o sentir da autora face às mesmas. O extrato seguinte: testemunha essa evidência:

“Acho que tem existido uma evolução na relação entre os grupos; os alunos já funcionam melhor agora, uns com os outros, do que no início do estágio.” (Reflexão: 14-1 a 16-1).

Ao longo das reflexões surgiam-nos possíveis soluções para os problemas que íamos detetando as quais púnhamos em prática e voltávamos a refletir sobre essas soluções para saber se íamos resolvendo os problemas. Podemos dizer que na prática desenvolvemos meta-reflexões pois *refletimos sobre refletir.*, como evidencia o excerto

de uma reflexão que aparece de seguida, e que diz respeito a uma atividade experimental que se realizou com os alunos.

“Apesar da atividade se ter destacado pela positiva, acho que estas aulas são aulas onde existe quase sempre algum barulho porque os alunos não têm por hábito fazer atividades experimentais organizadas em grupos e isso faz com que os mesmos fiquem muito excitados e barulhentos. Penso que para colmatar esse problema devemos sempre rever as regras de realização de atividades experimentais, antes de iniciar as mesmas.” (Reflexão: 14-01 a 16-01-).

Reavaliação

Nesta fase, para poder avaliar se as atividades desenvolvidas tinham impacto na interação entre os alunos levou-se a cabo a observação sistemática, tendo em conta os comportamentos que mais frequentemente ocorriam pela positiva (e.g. o desculpar o colega, justificar as ações do colega, e a procura do companheiro para várias ações) e pela negativa (e.g. a rejeição por um colega, a rejeição das ideias do colega).

Através da análise da tabela de frequência dos comportamentos e das interações dos alunos (apêndice XII) (obtido através da observação sistemática), podemos dizer que, inicialmente, na primeira semana de observação sistemática verificou-se mais comportamentos negativos do que positivos pois nalgumas atividades no espaço exterior notou-se:

“...que existiu alguns conflitos entre alguns grupos (pares de crianças ditas “normais”) pois como estavam no espaço exterior escolar, os mesmos andavam mais livremente e alguns alunos acabavam por se dispersar, ir para junto dos colegas de quem se relacionam melhor e não davam a devida atenção ao trabalho que era pedido.” (Reflexão: 14-01 a 16-01).

Para tentar resolver estes problemas, chegou-se à conclusão que:

“... estas atividades não funcionam da melhor forma com este grupo de alunos.” (Reflexão: 14-01 a 16-01).

Continuando a análise dos dados da observação sistemática, nas duas semanas seguintes é possível verificar que os comportamentos positivos tiveram um maior relevo do que os comportamentos negativos. Através de vários excertos podemos comprovar essa maioria:

“... verifiquei que os mesmos trabalharam bem, não entraram em conflitos, ajudavam-se mutuamente e estavam empenhados nas tarefas propostas.” (Reflexão: 21-03 a 23-03);

“... esta atividade correu bem e não existiram conflitos entre os colegas, porque todos estavam entusiasmados para participar na atividade.” (Reflexão: 28-01 a 30-01)); e

“... verifico que estão a existir evoluções positivas em relação ao relacionamento dos alunos.”
(Reflexão: 28-01 a 30-01).

Continuando a análise da frequência dos comportamentos dos alunos e das suas interações, pelo apêndice XII, verifico que na quarta semana de observação sistemática dois alunos (nº 3 e nº 8) rejeitam os colegas dos grupos onde foram inseridos, o que no quadro gera uma grande discrepância entre os comportamentos positivos e negativos, sendo que os negativos prevalecem muito mais. Penso que essas situações ocorreram mais porque como se pode ver no apêndice X, o aluno nº 3 só é procurado pelos colegas no intervalo, o que lhe causa mau estar e o leva a rejeitar os colegas na sala.

Nas semanas seguintes os comportamentos alteraram-se novamente e deixei de verificar os comportamentos mais frequentes negativos. Penso que isso aconteceu porque *“...eu e a minha colega tentamos (...) sensibilizar o aluno a participar nas tarefas junto com os restantes colegas, fazemos ver-lhe que não está a agir da forma mais correta e que todos são iguais e têm o direito de dar a sua opinião e participar.”* (Reflexão: 18-02 a 20-02).

Em suma e após várias semanas de observação sistemática podemos dizer que, no que diz respeito à procura do companheiro para dar notícias e para realizar diversas ações, os alunos rapazes procuravam mais os rapazes e as raparigas procuravam mais as raparigas. Em relação à procura do companheiro para apoio para trabalho, já constatei uma pequena diferença em relação aos comportamentos anteriores, ou seja, verifiquei que alguns rapazes procuravam raparigas para os auxiliar no seu trabalho e vice-versa, embora ainda seja considerável a procura das raparigas pelas raparigas e a dos rapazes pelos rapazes. Quanto à rejeição por um colega, como temos vindo a acentuar, verificámos várias vezes esse comportamento, principalmente no início do estágio. O mesmo era praticado quase sempre por rapazes e os mais rejeitados eram quase sempre os alunos com necessidades educativas especiais. Relativamente à rejeição das ideias do colega, só verifiquei este comportamento duas vezes e foi sempre com a mesma aluna, que quando estava inserida num grupo de trabalho, provocava conflitos no mesmo, rejeitando quase sempre as ideias proferidas pelos outros. No que diz respeito ao comportamento de desculpar o colega, eram raras as vezes que isso acontecia porque alguns alunos mesmo que agissem mal, eram orgulhosos e não pediam desculpa; só houve uma única vez em que um aluno empurrou uma colega e depois de se averiguado o que se passava e falar com ambos é que a rapariga desculpou o rapaz. Quanto ao justificar as ações do colega, também foram muito poucas as vezes que isso se sucedeu,

pois sempre que se chamava a atenção de alguns alunos, eles nesse mesmo momento mantinham-se calados e apenas se pronunciavam (justificando as ações do colega) caso se sentissem injustiçados.

Posto toda esta análise dos comportamentos dos alunos, e uma vez que mencionámos nas referências teóricas a importância da cooperação entre agentes educativos, pensamos ser relevante analisar-se as práticas dos adultos na sala onde exercemos a prática pedagógica. No que nos diz respeito, sempre procurámos a professora titular e a professora de educação especial. Recebemos da primeira as indicações para os conteúdos a tratar, mas da segunda não recebemos antecipadamente qualquer indicação sobre as atividades a desenvolver. As vezes que a professora de educação especial interferiu nas atividades propostas para os alunos com NEE foram para nos chamar à atenção que estas deveriam ser mais concretizadas, quando as atividades já estavam a decorrer.

B.5. Discussão dos resultados

Recordando o problema de partida: **“Como fomentar relações interpessoais de qualidade entre as crianças “normais” e as crianças com necessidades educativas especiais?** – os dados acima expostos conduzem-nos a responder que as relações interpessoais entre alunos “normais” e alunos com NEE são possíveis de serem fomentadas em sala de aula, desde que o(s) professor(e)s sejam os mediadores dessas relações.

Como podemos ver pelo apêndice IX, há manifestações resultantes de maior interação entre os alunos com e sem NEE após a intervenção (2ª vez).

No respeitante aos problemas específicos que colocámos nomeadamente – Será que os alunos com NEE são procurados pelos seus pares em situações lúdicas?

Tendo por base os questionários feitos aos alunos podemos constatar que o desempenho motor é uma variável extremamente importante nessa procura, uma vez que o aluno com NEE mas sem problemas motores é bastante procurado e os outros não, apenas nesta situação.

O acima exposto responde também à questão – Será que as relações estabelecidas entre os alunos “normais” e os alunos com NEE, dentro e fora da sala de

aula, são iguais? – pois vemos que a mediação do professor é relevante para as dinâmicas das relações na sala de aula.

No que concerne ao problema colocado inicialmente – Será que os alunos com NEE e os alunos ditos normais estabelecem entre si situações de amizade? – também podemos verificar, através dos questionários realizados aos alunos, que não existe proximidade entre os alunos com e sem NEE, pelo que podemos concluir que não estabelecem praticamente situações de amizade.

Por fim a resposta à questão – Será que os alunos com NEE estão verdadeiramente incluídos na escola? – continua-nos a inquietar pois esta é negativa. Os alunos com NEE não são procurados espontaneamente pelos seus colegas, nem dentro nem fora da sala; e não se notou na comunidade educativa ações que tivessem em conta as reais competências destes alunos de maneira a que pudessem participar de forma autónoma e vissem valorizado o seu desempenho.

As respostas acima apresentadas às questões levantadas permitem-nos afirmar que conseguimos identificar comportamentos de grupo geradores de aceitação de diferença e esses comportamentos tiveram a ver com o trabalho em conjunto que permitiu também desenvolver o respeito mútuo entre os pares.

Por fim, o último objetivo que dizia respeito a fomentar em sala de aula estratégias promotoras das relações interpessoais, pensamos ter sido conseguido com recurso a atividades de natureza prática e que envolviam materiais concretos.

B.6. Proposta para um Novo Plano de Ação (3º Ciclo de Atuação)

O novo plano a desenvolver deveria ser traçado em conjunto com todos os agentes educativos envolvidos na dinâmica da sala intervencionada.

Partindo do pressuposto que a inclusão transvaza o âmbito da sala de aula e até a comunidade educativa próxima, as ações a desenvolver deveriam ter por base atividades promotoras de maturidade cívica e sócio afetiva, criando nos alunos atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Tendo em conta o referencial teórico e a análise da prática pedagógica, os objetivos delineados deveriam assegurar, quer aos alunos ditos normais quer aos alunos com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Por sua vez, as estratégias traçadas para

conseguir atingir esses objetivos, deveriam também desenvolver atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favorecessem a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.

Sugere-se então que **o plano educativo a traçar contemple as seguintes ações:**

- Traçado de **objetivos correspondentes** às características dos alunos;
- **Práticas educativas diferenciadas:** dinâmicas de interajuda e cooperação entre colegas; recurso a materiais que permitam uma concretização do ensino e a compreensão de conteúdos por todos os alunos; e
- Programação de ações promotora da autonomia social em cooperação com a comunidade educativa alargada (*e.g.* organização de projetos que envolvessem as várias expressões e fossem passíveis de apresentar à comunidade, organização de festas com participação da comunidade em que todos os alunos tivessem responsabilidades por determinadas atividades, organização de clubes interciclos...).

Conclusão

Chegados a este ponto iremos agora proceder a um balanço final procurando ter em consideração os objetivos e as questões orientadoras deste trabalho.

Tendo em consideração os dados obtidos na revisão da literatura e a análise dos dados passados em revista na segunda parte deste trabalho, torna-se evidente que é muito importante a mediação dos agentes educativos nas interações entre os alunos pois, sem sombra de dúvida, que foi pela insistência em trabalhos de grupo, na formação variável dos grupos, e no trabalho colaborativo entre os alunos, que se conseguiu melhorar o relacionamento entre os alunos.

Uma outra evidência da importância da ação do adulto, agente educativo, foi o facto desse relacionamento pouco se estender para fora da sala de aula (contextos sem mediação do professor), principalmente no que respeita à interação entre o aluno dito normal e o aluno com necessidades educativas especiais

O estudo que apresentámos também nos mostra a importância da aparência e agilidade física no relacionamento – os alunos mais frágeis não são procurados/convidados para os jogos. Aliás, as relações estabelecidas entre os alunos com e sem NEE espontaneamente, dentro e fora da sala de aula, são iguais, ou seja, quase que não se relacionam entre si, embora a sala de aula seja o ambiente onde estes interagem mais, pois quase que são obrigados a fazê-lo.

Posto isto, também se pode concluir que entre alunos com e sem NEE não existem praticamente situações de amizade talvez porque os alunos “leiam” os colegas com NEE como estranhos ao grupo.

Apesar disso, penso que o facto da nossa intervenção ter estado muito centrada na adaptação dos conteúdos (tendo em conta as características dos alunos) e na diferenciação pedagógica, fez com que os alunos “normais” respeitassem mais os alunos com NEE e os aceitassem melhor no grupo de turma.

Dados os resultados obtidos consideramos que era importante continuar a dinâmica instituída, incentivar a cooperação e interajuda entre os alunos com e sem NEE e, estender essa ação para fora do contexto de sala de aula. Também, com base nas referências teóricas, pensamos que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como o inter-relacionamento entre os alunos, seria melhor se existisse colaboração entre os docentes participantes no processo de ensino/aprendizagem, e se estes programassem estratégias de envolvimento dos alunos na comunidade escolar.

Pensamos que a inclusão e a promoção das relações interpessoais entre alunos ditos normais e alunos com necessidades educativas especiais, é um trabalho bastante moroso que implica sensibilização, empenho e investigação/ação.

Na sociedade atual, global e da comunicação, o síndrome escolar da porta fechada (a porta do espaço físico e do espaço pessoal) não faz sentido. Se nos for possível continuar a caminhar na “estrada” da docência gostaríamos de o fazer no trilho da inclusão, inclusão de alunos, de colegas, de membros da comunidade, porque incluir é aceitar a diferença, aceitar que todos podemos aprender com todos, e que é difícil aprender sozinho.

Referências Bibliográficas

- ✓ ABREU, A., MESQUITA, J. & ANCHIETA, J. (1997). *Abordagem do Processo Ensino-Aprendizagem e o Professor*. Brasília: Universidade Católica de Brasília;
- ✓ ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios;
- ✓ BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora;
- ✓ COHEN, L. & MANION, L. (1995). *Research Methods in Education*. London: Croom HelmLtd;
- ✓ COLL, C. & COLOMINA R. Interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar. In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.). (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- ✓ COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: ASA Editores II, S.A;
- ✓ CORREIA, L. M. (2003). *A Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora;
- ✓ CORREIA, L. M. (2003). *Educação especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora;
- ✓ CORREIA, L. M. (2006). *A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora: Porto;
- ✓ CUBEROS, M., GARRIDO, A., RIVAS, A., JIMÉNEZ, R., PACHECO, D., GARCÍA, T., ... RESA, J. (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro;
- ✓ DE KETELE, J.M. & ROGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ DÍAZ-AGUADO, M. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora;
- ✓ DÍAZ-AGUADO, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación;

- ✓ DRUART, D. & WAELPUT, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência*. V. N. Gaia: Edições Gailivro;
- ✓ ESPÍRITO SANTO, JA. (2011). *Análise de Conteúdo*. Documento de apoio ao estudo. Não publicado. Instituto Politécnico de Beja;
- ✓ FELGUEIRAS, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?* Lisboa: Instituto de Inovação Escolar, n.º7;
- ✓ FREITAS, C. (1997). *A Aprendizagem Cooperativa in M. Patrício (org.) Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*, (pp. 163 – 177). Porto: Porto Editora;
- ✓ FREITAS, L. & FREITAS, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa* (1ª.Edição). Porto: Edições Asa;
- ✓ FRIEND, M. & COOK, L. (2000). *Interactions: Collaboration Skills for Scholl Professionals* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman;
- ✓ GUEDES, M. & BARROS, S. (2010). Observação Naturalista. Consultado a 26 de Abril de 2013. Disponível em <http://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/metodos-e-tecnicas-em-psicologia/observa%C3%A7%C3%A3o%20naturalista/>
- ✓ HILL, M. & HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda;
- ✓ JIMÉNEZ, B.R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro;
- ✓ LESSARD-HÉBER, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ MADUREIRA, I. & LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta;
- ✓ MATALON, B. & GHIGLIONE, R. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda;
- ✓ MÁXIMO - ESTEVES, J. (1986). *A Investigação-Acção*. In S. Silva & M. Pinto (Ed.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- ✓ NIZA, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, (pp. 139-149);
- ✓ ODOM, S. L.(2007). *Alargando a Roda*. Porto: Porto Editora;
- ✓ OLIVEIRA, Marta Kohl de. (1993). *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico*. (p. 76). São Paulo: Editora Scipione;

- ✓ POURTOIS J.P., DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget;
- ✓ PUGACH, M. & JOHNSON, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Denver: Love;
- ✓ QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- ✓ RAMALHO PEREIRINHA, J. (2010). *A Observação*. Documento de apoio ao estudo. Não publicado. Instituto Politécnico de Beja;
- ✓ RIBEIRO, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- ✓ RIEF, F. Sandra; HEIMBURGE, A. Julie (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagens diversas*. II volume. Porto Editora: Porto;
- ✓ RODRIGUES, D. (2001). *Educação e diferença - Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora;
- ✓ RUGOY, D. (1997). “*Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador*.” In Albarello, L. et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais – Trajetos*. Lisboa: Edições Gradiva. (pp. 84-116);
- ✓ SERRA, H. (2002). *Educação Especial, integração das crianças e adaptação das estruturas da educação*. Braga: Edições APPACDM;
- ✓ SILVA M.O.E (2009). “*Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Prática*”. Revista Lusófona de Educação nº17. (pp. 135-153);
- ✓ SIMEONSSON, R. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. SIMEONSSON (Ed), *risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore: P. H. Brookes;
- ✓ TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina;

- ✓ UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área de Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional. (pp. 6-34). Lisboa;
- ✓ VALADARES, J. A. & MOREIRA, M.A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implicação*. Coimbra. Edições Almedina, SA;
- ✓ VIDAL, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa;
- ✓ VIGOTSKY, L. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série); e
- ✓ YIN, R. (1994). *Case Study Research- Design and Methods*. Thousand Waks: Sage.

Legislação Consultada:

- ✓ Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 Julho.

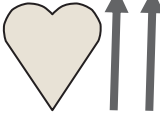




Apêndices

I - Conjunto de comportamentos observados que mais se evidenciaram

Dia	Comportamentos Observados
5/11/2012	<p>O aluno nº 17 diz aos colegas que consegue resolver os exercícios e o aluno nº 3 manda-o calar, desvalorizando o que este disse.</p> <p>O aluno nº 2 Faz troça do colega nº 3 por este ser gordo.</p> <p>O trabalho proposto aos alunos é feito individualmente.</p> <p>O aluno nº 17 está constantemente a perguntar se o seu trabalho está bem feito e se por isso é o melhor aluno da turma.</p>
6/11/2012	<p>O aluno nº 19 chega à sala de aula e é-lhe pedido que se sente ao pé do colega nº 8. Este último rejeita-o.</p> <p>O trabalho proposto aos alunos é feito individualmente.</p> <p>O aluno nº 1 queixa-se do aluno nº 19 por este cheirar mal.</p>
7/11/2012	<p>O aluno nº 15 bate na colega nº 4.</p> <p>A aluna nº 6 faz troça da roupa da amiga nº 11.</p> <p>O aluno nº 3 empurra o aluno nº 17 e sorri.</p> <p>O trabalho proposto aos alunos é feito individualmente.</p> <p>O aluno nº 3 não quer que o aluno nº19 entre na sala durante a hora de almoço e recusa-se a trabalhar por isso.</p>

II - Tabela de recolha de elementos para o sociograma

Frente ao nome de cada colega assinala com uma cruz o coração correspondente à amizade que lhe tens.

<div>Afetos</div> <div>Número dos Alunos</div>	<div>Gosto muito</div> 	<div>Gosto</div> 	<div>Gosto mais ou menos</div> 	<div>Não gosto</div> 	<div>Não gosta nada</div> 
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					

III - Questionário aplicado aos alunos

Centro Escolar São João Batista

Relações pessoais na turma

Nome: _____

Data: _____

Responde às seguintes questões, tendo em conta apenas os teus colegas de turma.

1. Com quem gostas de fazer trabalhos de grupo na sala?

2. A quem pedes ajuda quando não consegues fazer alguma coisa?

2. Com quem gostas de passar os intervalos das tuas aulas?

3. Com quem gostas de passar o tempo, fora da escola?

IV – Formulário da entrevista feita à Professora Titular de Turma e à Professora de Educação Especial



Sou estagiária do 2º Ano do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a desenvolver um Projeto de Investigação - ação sobre o olhar do grupo relativamente à criança com necessidades educativas inseridas nesse mesmo grupo.

A presente entrevista tem como finalidade recolher opiniões sobre a integração e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula do 1º CEB. As respostas são anónimas e usadas apenas para fins académicos.

Peço que responda sinceramente às questões.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Acha que os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE? Justifique.

2. Acha que as necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ter resposta na sala de aula, sem apoio de educação especial? Justifique.

3. Acha que a integração de alunos com NEE numa turma onde existam crianças sem problemas é importante para fomentar relações positivas entre os alunos? Justifique.

4. Quando planifica atividades de grupo tem em conta as possíveis reações das crianças sem NEE face às crianças com NEE? Justifique.

5. Como acha que interagem as crianças com NEE e as crianças “normais”?









6. Acha que as crianças “normais” compreendem o porquê das crianças com NEE serem diferentes? Justifique.

7. Que estratégias costuma utilizar quando as crianças sem problemas ridicularizam as crianças com necessidades educativas especiais?

8. Considera que a elaboração e implementação dos programas educativos esteja a ser partilhada entre o(s) professore(s) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo? Justifique.







V – Grelha de Observação Sistemática

Legenda dos símbolos da grelha:

-  Procura do companheiro para dar notícias;  Procura do companheiro para combinar encontros
-  Procura do companheiro para ações;  Procura do Companheiro para apoio para trabalho  Rejeição das ideias do colega
-  Desculpar o colega;  Justificar as ações do colega
-  Rejeição por um colega;









Data: _____

Grelha

Alunos		Comportamentos de Relações Intersociais				
						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Legenda dos símbolos da grelha:

-  Procura do companheiro;
-  Procura do companheiro para dar notícias;
-  Procura do companheiro para apoiar para trabalho;
-  Desculpar o colega;
-  Procura do companheiro para dar notícias;
-  Procura do Companheiro para apoio para trabalho;
-  Rejeição por um colega;
-  Rejeição das ideias do colega
-  Justificar as ações do colega

Alunos								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								

VI – Análise de Conteúdo referente às Entrevistas

Categoria	Sub-categoria	Part.	Unidade de registo	Freq.
Inclusão de alunos com NEE em turmas regulares	Aprendizagem de alunos normais não prejudicada	P1	“Não (não é prejudicada)...”	5
			“Na minha opinião, é sempre benéfico...”	
			“Na minha opinião, é sempre benéfico existirem turmas de inclusão independentemente da problemática das crianças.”	
		P2	“Não (não é prejudicada)...”	
			“... os alunos sem problemas não são prejudicados.”	
	Condições para a não prejudicialidade: *Gestão do tempo *Recursos humanos *Pedagogia Diferenciada *Sensibilização dos alunos	P2	“... se nós conseguirmos gerir o tempo...” “... os recursos humanos...” “... se existir uma pedagogia diferenciada...” “... se sensibilizarmos as crianças para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais...”	4
	Importância da inclusão	P1	“Sim, acho muito importante...”	3
			“... os alunos sem problemas ganham sempre ao estarem em contacto com os alunos com necessidades educativas especiais...”	
		P2	“Sim, acho essencial...”	

	Relações interpessoais	Filosofia da relação entre “diferentes”:			
		* Aceitar a diferença	P1	“... os alunos sem problemas aprendem a aceitar a diferença...”	5
				“Ao estabelecerem relações uns com os outros, também é uma forma das crianças tomarem consciência das perspectivas dos outros.”	
			P2	“... os alunos com e sem NEE aprendem a socializar uns com os outros...”	
				“... ficam com uma percepção do que é estar com diferentes alunos que apresentam ou não diversas problemáticas.”	
				“... se lhes for explicado se existir... sempre uma sensibilização e se as coisas funcionarem o restante grupo da turma funciona como grupo protetor.”	
		*Ajudar os colegas	P1	“... aprendem a ajudar os colegas com necessidades educativas especiais.”	1
		Relação real na sala de aula:			
			P1	“... a interação entre as crianças “normais” e as crianças com necessidades educativas especiais não é muito boa.”	5
				“...na maioria das vezes não se aceitam bem.”	
		* Má relação	P2	“... os alunos não se respeitam uns aos outros...”	

				“... esta turma é muito barulhenta e desorganizada...”	
				“Parece uma “selva”.”	
		* Trabalho colaborativo	P1	“Eles não gostam muito de trabalhar em conjunto uns com os outros...”	2
			P2	“... noto que os colegas não gostam de trabalhar com ele (alunos com NEE)... não sei se é porque ele quer ser o melhor ou se é pelo preconceito de ter necessidades educativas especiais...”	
		* Evolução da aceitação	P2	“Neste momento, já o aceitam melhor o V.”	2
				“Neste momento os alunos já aceitam melhor o R., no entanto, noto que os colegas não gostam de trabalhar com ele...”	
		Estratégias utilizadas após situações de ridicularização:			
		* Conselho de turma	P1	“Normalmente, costumamos fazer um conselho de turma onde os alunos contam diversas situações que se passaram e onde se sentiram ridicularizadas e, após uma conversa entre todos onde cada um apresenta uma solução, chegam-se a determinadas conclusões para que essas mesmas situações não voltem a ocorrer.”	1

		* Modelação verbal de comportamentos	P1	“... tento sempre sensibilizar os alunos para que tais situações de ridicularização não se repitam, dizendo-lhes a forma correta de agir.”	3
			P2	“Tento falar com as crianças o mais adequadamente possível...”	
				“... também tento fazer com que percebam que existem coisas que os alunos “normais” não conseguem fazer, mas que um aluno com NEE pode conseguir.”	
Necessidade de apoio do professor de Educação Especial	Especificidade na diferenciação pedagógica		P2	“... (é importante para) nós conseguirmos gerir o tempo, os recursos humanos; existir uma pedagogia diferenciada; e sensibilizarmos as crianças para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais...”	8
				“... todo este trabalho leva muito tempo (...)”	
				“... e se for apenas um professor a fazê-lo é mais complicado, mas não é impossível.”	
				“Depende da problemática...”	
				“... existem alunos que precisam de apoio mais específico...”	
				“... é impossível o professor titular de turma conseguir dar resposta a alguns alunos com NEE.”	
			P1	“... existem problemáticas com as quais eu não estou habilitada para trabalhar...”	

		P1	“... e nem sei como devo atuar.”	
	Aprendizagem segregada	P1	“... penso que os alunos com currículo específico deviam estar numa turma diferente para que os professores conseguissem dar uma melhor resposta às suas aprendizagens.”	1
Papel do professor de Educação Especial	Apoio direto e constante num só objetivo de aprendizagem	P1	“...as crianças com NEE são acompanhadas pelas professoras de educação especial...”	3
		P2	“... nesta turma, existe um aluno com paralisia cerebral que apresenta grandes dificuldades na produção de texto criativo; se eu não estivesse aqui a trabalhar com ele este conteúdo, onde ele tem mais dificuldades, a professora titular não conseguiria fazer com que ele evoluísse...”	
			“... pois ele necessita que eu esteja sempre com ele a ajudá-lo a trabalhar este conteúdo.”	
Planificação de atividades	* Respeito enviesado pelas características dos alunos com NEE	P1	“Sim, tenho em conta.”	5
			“... quando leciono as diversas matérias, falo para todos e não me centro apenas nos alunos com NEE, porque como tudo o que se propõe é o mínimo (o mais simples), o que acontece é que quando todos atingem o mínimo, eu passo para o mais complexo...”	

			“... não fico apenas no mais simples só porque os alunos com necessidades educativas não estão a conseguir acompanhar.”	
		P2	“Sim tenho em conta...”	
			“... mas apenas planifico algumas atividades pois depende da atuação do professor titular de turma e do plano educativo individualizado.”	
	* Cooperação entre professor titular e professor de educação especial	P1	“Não...”	10
			“...além de não existir muita comunicação entre mim e a professora de educação especial...”	
			“... eu tenho um currículo para seguir e não me posso preocupar somente com os alunos com necessidades educativas especiais.”	
			“... a professora de educação especial adapta-se muito ao que se está a fazer...”	
			“...não colabora com ideias de atividades, com materiais, entre outras coisas...”	
			“... acho que a professora de educação especial podia ajudar-me mais, em vez de criticar várias vezes o meu trabalho...”	
		P2	“... ainda não se verifica muito...”	

			“...já se vai verificando alguma troca/partilha de informação entre mim e a professora titular de turma.”	
			“Penso que a pouca troca/partilha de informação deve-se ao facto da professora titular de turma... estar pouco sensibilizada para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.”	
			“... o facto da professora titular de turma ter ficado com uma turma muito problemática (com alunos com NEE) logo no primeiro ano que foi colocada no 1º ciclo, também contribuiu para esta pouca colaboração com os professores de educação especial...”	

Legenda:

Part. → Participante

Freq. → Frequência

P1 → Participante 1 – Professora Titular de Turma

P2 → Participante 2 – Professora de Educação Especial

VII – Adaptação de materiais

A) Durante a minha intervenção pedagógica e antecedendo a segunda parte do conteúdo “A saúde do meu corpo: primeiros socorros” que correspondia às picadas de insetos e mordeduras de animais, decidimos apresentar esta história com escrita com símbolos que foi adaptada para o aluno não leitor (nº 19) poder integrar as atividades seguintes.



B) Enquanto o aluno não leitor foi explorando a história com mais calma com a estagiária, os restantes alunos foram elaborando as seguintes fichas de trabalho (nº1 e nº 2) que continham um grau de complexidade diferente. A nº 1 era mais simples que a nº 2.

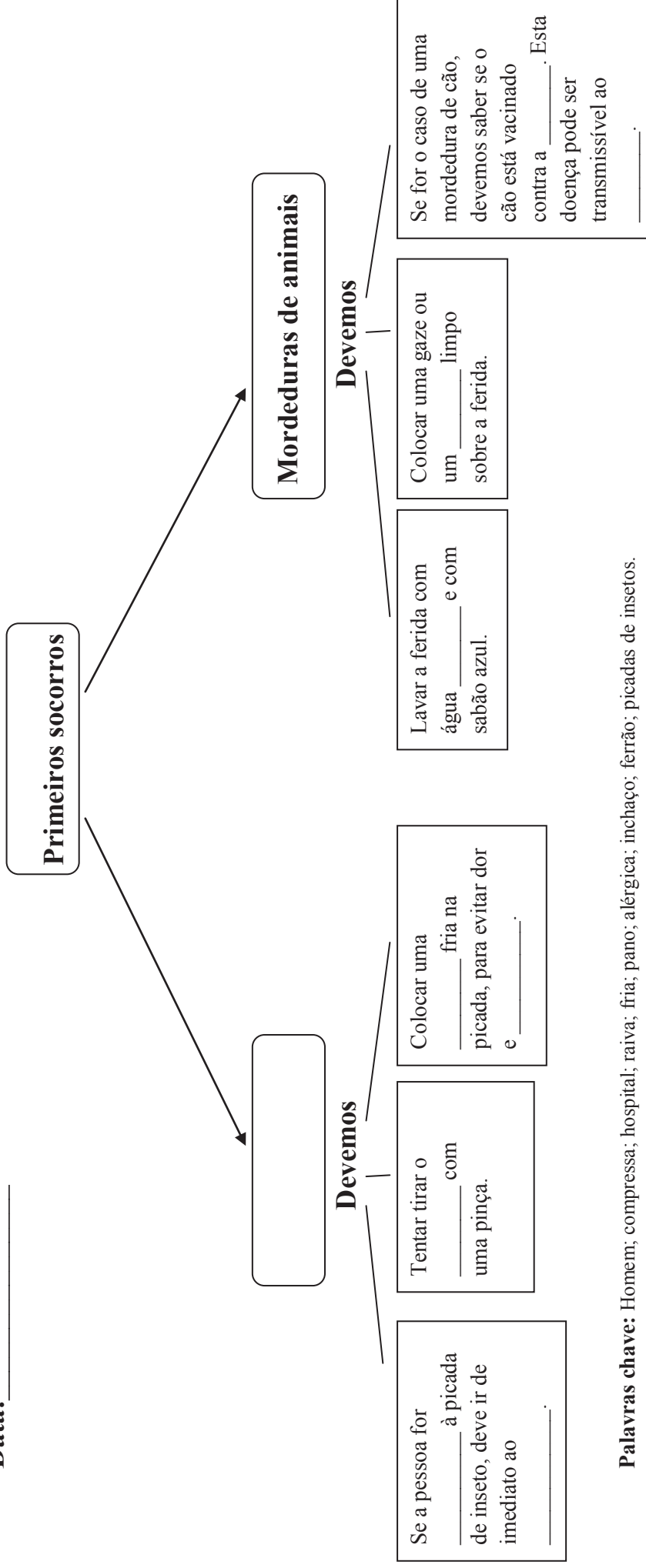
Ficha Nº 1

Centro Escolar São Batista

Ficha de trabalho – Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____



Palavras chave: Homem; compressa; hospital; raiva; fria; pano; alérgica; inchaço; ferrão; picadas de insetos.

Ficha Nº 2

Centro Escolar São Batista

Ficha de trabalho – Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

- 1- Observa as seguintes imagens e indica a ordem pela qual os cuidados devem ser realizados em caso de uma hemorragia.**

A



B



C



D



R: _____

- 2- Deve existir sempre uma caixa de primeiros socorros em casa, na escola, ou noutros locais habitualmente frequentados, com o seguinte material:**

- Luvas de látex descartáveis	- Sabão
- Termómetro digital	- Gaze
- Compressas esterilizadas	- Pinça
- Pacotes de açúcar	- Ligaduras
- Tesoura	- Pensos rápidos
- Adesivos	- Alfinetes

3- Assinala com um X as opções que completam corretamente as frases.

a) Se precisares de ajudar alguém com um ferimento com hemorragia, debes....

.....dar um calmante à vítima para ela adormecer. ☐

.....pressionar a ferida com uma compressa para estancar o sangue. ☐

.....levar a vítima ao médico mesmo se a ferida for pequena. ☐

b) Se fores picado por um inseto, debes....

.....retirar o ferrão com uma pinça. ☐

.....desinfetar a picada. ☐

.....evitar ir ao hospital, mesmo se fores alérgico ao veneno. ☐

c) Se precisares de ajudar alguém que tenha uma queimadura ligeira, debes....

.....aplicar gelo. ☐

.....aplicar álcool. ☐

.....aplicar água corrente da torneira. ☐

d) Se fores mordido por um animal não venenoso, debes....

.....lavar bem com movimentos do centro da ferida para fora. ☐

.....secar a ferida com uma compressa. ☐

.....tapar a ferida com gaze sem a desinfetar. ☐

.....consultar o médico se o animal não estiver vacinado. ☐

VIII – Planificação da 2ª Semana de Intervenção (2ª Feira) - Diferenciação pedagógica

Áreas	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Estratégias /Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Desenvolver o sentido de organização; e - Desenvolver o partilhar do poder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros; - Responsabilizar-se pelas suas tarefas; e - Colaborar em atividades/tarefas com o grupo no seu todo. 	<p>* Atividades iniciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar no caderno a data, o nome completo de cada um, o estado do tempo e o plano diário; e - Realizar algumas rotinas diárias (ex: registo no diário de turma, registo do quadro do tempo, regar as plantas, etc.). <p>Nota: <i>Enquanto uns alunos ainda estão terminar o que foi pedido os outros podem optar por ler um livro ou fazer um ficheiro.</i></p>	30 min.	- Caderno.	- Análise do quadro do tempo e do quadro de tarefas.
Língua Portuguesa	Bloco 1 – Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e 		<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar os conhecimentos da acentuação gráfica (acento grave, agudo e circunflexo) - Entregar a cada aluno uma ficha de trabalho acerca da acentuação gráfica; - * Entregar ao aluno que não lê uma história com imagens e com escrita de símbolos; - Realizar a leitura silenciosa da história “Pontos e Acentos”; - * Realizar a leitura modelo das histórias “O Pato Pintas” e “Pontos e Acentos”; - Explorar, oralmente, as histórias que foram lidas, colocando diversas questões 	80 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos; - Quadro; - Giz; - Ficha de trabalho acerca da Acentuação Gráfica; - Livro adaptado “O Pato Pintas”; - Quadro da Acentuação Gráfica; e 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Leitura; - Ficha de trabalho; - Observação direta; e - Interesse.

	<p>Bloco 2 – Comunicação escrita</p> <p>Bloco 3 – Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão</p>	<p>divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua); e</p> <p>- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.</p>	<p>- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso de sinais gráficos de acentuação (acentos agudos, e graves e circunflexos).</p>	<p>(ex: “Quais são as personagens presentes no texto?”, “Onde se passa a história?”, “Qual o assunto da história”; etc.)</p> <p>- Pedir aos alunos para lerem a história em voz alta, um de cada vez;</p> <p>- Dialogar com os alunos acerca do conhecimento adquirido relativamente aos acentos gráficos (perguntar quais são os acentos que existem e quais são as regras de colocação dos mesmos);</p> <p>- Registrar uma estratégia, no caderno, para consolidar a maneira como se coloca os acentos gráficos;</p> <p>- * Registrar no caderno, recorrendo ao desenho, a personagem principal da história escrita com símbolos;</p> <p>- Apresentar o quadro da acentuação gráfica, colocando-o no quadro com cola UHU Patamix, explicar como funciona o mesmo e pedir a cada aluno (um de cada vez) para retirar uma palavra contida no quadro e colocar a mesma numa das três colunas, tendo em conta a classificação da acentuação;</p> <p>- Realizar a ficha de trabalho acerca da acentuação gráfica; e</p> <p>- * Realizar uma ficha de trabalho adaptada acerca da história “O Pato Pintas”.</p> <p>Nota: As questões desta ficha encontram-se no próprio livro.</p>		<p>- Ficha de trabalho adaptada sobre a história “O Pato Pintas”, integrada no livro adaptado.</p>	
--	---	--	---	--	--	--	--

Estudo do Meio Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo	- A saúde do seu corpo.	<div></div>	<div>- Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde; e - Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas.</div>	<div>- Falar sobre o corpo humano e os cuidados a ter com ele, relacionados com o modo de vida; - Identificar no quadro da acentuação gráfica, palavras que estejam relacionadas com os cuidados a ter com o nosso corpo; - Utilizar a metodologia de projeto ao trabalhar os seguintes temas: “Qualidade do ar na saúde”; “Importância do sol para a saúde”; “Comportamentos que prejudicam a saúde – Consumo de Alcool, Consumo de Tabaco e Consumo de outras drogas”. - Organizar os alunos em pequenos grupos; - Questionar sobre o que eles já sabem, o que querem saber, o que e como vão fazer e como vão apresentar os resultados; - Distribuir pelos grupos, o material solicitado (livros, links, artigos, revistas, jornais); e - Pedir aos alunos que efetuem uma pesquisa acerca do tema escolhido e que, após essa pesquisa, selecionem a informação mais importante de forma a criar um suporte (ex: panfleto, cartaz, powerpoint, etc.) que os auxilie, posteriormente, na apresentação do tema à turma. Nota: Caso os alunos não consigam pesquisar a informação pretendida nos livros, podem consultar a internet na sala de aula.</div>	60 min.	<div>- Cadernos; - Quadro; - Giz; - Quadro da Acentuação Gráfica; - Grelhas para a planificação do trabalho; - Vários livros com as temáticas propostas; - Jornais; - Artigos; - Revistas; e - Computador.</div>	<div>- Observação direta; - Interesse; e - Participação.</div>
Almoço							
Matemático	- Operações com	-	-	- Relacionar	- * Resolver uma ficha de	60	- Cadernos;

a	números naturais ✓ Multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma compreensão da Matemática; - Elaborar e usar representações matemáticas para registrar, organizar e comunicar ideias matemáticas; - Descrever e explicar, oralmente e por escrito, as estratégias e procedimentos matemáticos que utilizam e os resultados a que chegaram; - Compreender problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e de os resolver utilizando estratégias apropriadas. 	<p>números com a quantidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação. 	<p>trabalho sobre a quantidade das personagens da história “O Pato Pintas”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos sobre as outras tabuadas; - Distribuir por cada aluno a ficha de trabalho “Vamos construir a tabuada do 9”; - Resolver a ficha de trabalho tendo em conta os exemplos descritos na mesma; - Realizar um debate e uma síntese, entre a turma, de forma a analisar as várias maneiras, de calcular o mesmo produto, utilizadas pelos diferentes alunos, recorrendo a diferentes propriedades da multiplicação, para justificar os cálculos realizados; e <p><i>Nota: O professor, à medida que solicita justificações sobre o modo de obter cada um dos produtos da tabuada, deve escrever no quadro as expressões matemáticas e a respetiva linguagem simbólica, associadas ao discurso dos alunos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar no caderno a representação simbólica da tabuada do 9. 	min.	<ul style="list-style-type: none"> - Giz; - Quadro; - Ficha de trabalho adaptada sobre a quantidade das personagens da história “O Pato Pintas”; e - Ficha de trabalho “Vamos construir a tabuada do 9”. 	<p>Participação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse; - Observação direta; e - Ficha de Trabalho.
----------	-------------------------------------	---	---	--	------	--	---

Expressão Motora	Bloco 4 - Jogos	<p>- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor;</p> <p>- Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade;</p> <p>- Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelho, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras</p>	<p>- Ser capaz de passar a bola de diversas formas;</p> <p>- Ser capaz de receber a bola; e</p> <p>- Ser capaz de fazer toques de sustentação.</p>	<p>Aquecimento</p> <p>- Entregar a cada aluno uma bola e pedir a todos que circulem dispersados pelo espaço e que obedecem aos vários exercícios impostos pelo professor;</p> <p>Exercícios:</p> <p>* Lançar a bola ao ar, deslocando-se lateralmente e a saltitar;</p> <p>* Lançar a bola com as duas mãos contra uma parede, e receber a mesma de igual forma;</p> <p>* Lançar a bola com uma mão contra uma parede, agachar-se e receber a bola apenas com uma mão;</p> <p>* Lançar a bola ao ar, bater duas palmas, e apanhar a mesma em andamento;</p> <p>* Lançar a bola ao ar, rodar o corpo, deixar a bola bater no chão e apanhar a mesma;</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>* Jogo dos Passes</p> <p>- Dividir a turma em 4 grupos de cinco alunos;</p> <p>- Distribuir por duas das equipas, coletes;</p> <p>- Pedir a dois grupos que se</p>	45 min.	<p>- Bolas;</p> <p>- Coletes; e</p> <p>- Computador.</p>	<p>- Participação;</p> <p>- Interesse; e</p> <p>- Observação direta.</p>
-------------------------	-----------------	--	--	---	---------	--	--

				<p>posicionem de um lado (um com colete e outro sem colete) e aos outros dois que se posicionem do outro lado (um sem colete e outro com colete) e distribuir uma bola a cada dois grupos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos o jogo dos passes: um dos grupos deve formar um círculo e o outro grupo deve ficar no centro do círculo; é dada uma bola aos alunos que constituem o círculo e estes devem passar a bola entre si, fazendo dez passes seguidos, sendo que os elementos do outro grupo (que estão no interior do círculo) devem marcar os adversários e tentar apanhar a bola; - Explicar às crianças as regras do “Jogo dos Passes”; <p>* Jogo “Rabia”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em 2 grupos; - Distribuir a cada aluno de um só um grupo vários coletes; - Explicar o “Jogo da Rabia”: pedir a um dos grupos que se posicione em forma de círculo, ao outro que se coloque no centro do círculo e distribuir uma bola ao grupo que faz do 		
	<p>possibilidades pela situação; e</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação em jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos. 					

						<p>círculo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos as regras do “Jogo da Rabia”: os alunos que têm a bola (do círculo) devem manter-se no lugar onde se encontram e fazer lançamentos para os restantes elementos da equipa, tentando fazer cinco passes seguidos, entre eles. Os elementos do outro grupo devem marcar os adversários em cada lançamento e tentar apanhar a bola. Caso os elementos do círculo consigam fazer os cinco passes seguidos, ganham um ponto. A bola é novamente reposta em jogo, começando este do início. Os grupos trocam de posições sempre que a bola caia no chão ao ser lançada e quando os elementos que constituem o círculo se deslocam. <p>Relaxamento</p> <p>“Encher e esvaziar o balão”</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor pede aos alunos que se espalhem pelo espaço e se coloquem de gatas e se encolham com a cabeça a tocar no chão e a barriga nas pernas; - O professor pede aos alunos para imaginarem que são um 			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>balão e que vão encher cada vez e mais, lentamente. De seguida, quando os alunos chegarem à posição de gato assanhado, estes devem imaginar que o balão se está a esvaziar cada vez mais e mais, lentamente. Este procedimento repete-se duas vezes.</p> <p>“Pintar com o corpo”</p> <p>- O professor pede aos alunos que se sentem no chão de pernas cruzadas, que coloquem as mãos em cima das pernas (posição de yoga) e que imaginem que o seu nariz é uma ponta de um lápis e que com ele devem fazer desenhos, os seus nomes, as suas idades, riscos lentos e rápidos, etc.</p> <p>“Tartarugas”</p> <p>- O professor pede aos alunos que se coloquem deitados no chão de barrigada para cima e que imaginem que são umas tartarugas. As tartarugas têm de imaginar que estão a encolher o pescoço, as pernas e os braços lentamente. Posteriormente quando as partes referidas do corpo estiverem encolhidas, as</p>
--	--	--	--	--	---

“Pintar com o corpo”

- O professor pede aos alunos que se sentem no chão de pernas cruzadas, que coloquem as mãos em cima das pernas (posição de yoga) e que imaginem que o seu nariz é uma ponta de um lápis e que com ele devem fazer desenhos, os seus nomes, as suas idades, riscos lentos e rápidos, etc.

“Tartarugas”






- O professor pede aos alunos que se coloquem deitados no chão de barrigada para cima e que imaginem que são umas tartarugas. As tartarugas têm de imaginar que estão a encolher o pescoço, as pernas e os braços lentamente. Posteriormente quando as partes referidas do corpo estiverem encolhidas, as

							crianças devem agarrar nas pernas e balançar a carapaça das tartarugas. Por fim, o professor pede às tartarugas que se comecem a esticar a se espreguiçar lentamente.			
							Reflexão - Colocar, aos alunos, várias questões acerca das atividades realizadas (“O que é que acham que podia ter corrido melhor?”; “Sentiram dificuldades nalguma atividade?”).			

Legenda:

* Aluno nº 19 inserido nas adaptações curriculares

IX – Resultados da Tabela dos Afetos

Afetos Alunos	Gosto muito 	Gosto 	Gosto mais ou menos 	Não gosto 	Não gosta nada 
1 1ª Vez	++++++	+<<<<<<<<<	++<<<<		
2ª Vez	++++++ << <	++<<<<<<	<<	<<<	
2 1ª Vez	++	+++++<<<<<< <<<	<<<	+<<<	+
2ª Vez	+++<<<<	++++<<<<	+<<<	<<	
3 1ª Vez	++++	++<<<<<<<<<	+++<<<		<<
2ª Vez	++++++<<<	<<<<	+<<<		+<<<
4 1ª Vez	+++<<<<<<	+<<<<	++++	++<<	++
2ª Vez	++<<<<<<	++<<<	++	++<<	+<<
5 1ª Vez	++++++<<<<<<<<<<<<	++++	+		
2ª Vez	++<<<<<<<<<<<<	+++++	++		
6 1ª Vez	++++++<<<<<<<<<<<<	+++<<	+<<		
2ª Vez	+++<<<<<<<<<<<<	+++<<	+++<<		
7 1ª Vez	++++++	+<<<<<<	+<<<<	<<<	+
2ª Vez	++++++<	+<<<<	<<<<	<<	<<
8 1ª Vez	+++++	++<<<<<<<	++<<<<		++
2ª Vez	++++<<<	+++<<<<	+<<<<	<<	
9 1ª Vez	+++++++<<<<<	+<<<<<<<	<<		
2ª Vez	+<<<<<<<<<	+++++++<	+<<<		
10 1ª Vez	+++++++<<<<<<<<<<	+++<<	+<<<		
2ª Vez	++<<<<<<<<<<<<	+++++	++	<<	
11 1ª Vez	+++++++<<<<<<<<<<<< <<	++	+		
2ª Vez	++++<<<<<<<<<<<<	+++	++		
12 1ª Vez	+++<<<<<<	++<<<<<	+++	++	
2ª Vez	+<<<<<<	+++<<<<	+++<	++	
13 1ª Vez	++++<<<<<<<<<<<<	+++<<	++		+
2ª Vez	++<<<<<<<<<<<<	+++<	+++	+	

14 1ª Vez	+++++++««««««««	++	+	«	«
2ª Vez	++««««««««	+++««	++	++	
15 1ª Vez	+++++«	+++«««««««	«««		+«
2ª Vez	++++++««	+««««	+«««	«««	
16 1ª Vez	+++++++««««««««	+++«	+		
2ª Vez	++«««««««««	++++	+++		
17 1ª Vez	+	++««««	+++++««««««««		+«
2ª Vez	+«««	+++««««	++«««	«	++«
18 1ª Vez	+++++++««««««««	+«««	«		+
2ª Vez	++++++«««««««««	+«	«	«	+
19 1ª Vez	«		««««««««	+++++	++++««
2ª Vez	+«	«««	+	«««««	++++++«««

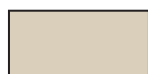
Legenda:

« → Resposta dada por uma rapariga

+ → Resposta dada por um rapaz

1ª Vez → Resultados da primeira vez que a tabela preenchida pelos alunos (durante a intervenção)

2ª Vez → Resultados da segunda vez que a tabela foi preenchida pelos alunos (após a intervenção)



→ Alunos com necessidades educativas especiais



→ Alunos sem necessidades educativas especiais

X – Resultados do Questionário

A) Resultados da 1ª vez que os alunos responderam ao questionário (durante a intervenção)

Alunos \ Elementos das questões	Gosta de trabalhar	Pede ajuda	Companheiro no intervalo	Companheiro fora da escola
1	tt	a	iii	ff
2	t	aa	iii	
3	t		iiii	fff
4	ttt	a	i	f
5	tttt	a	iii	ffff
6	ttt	aaaa	ii	f
7	t		i	ff
8	t		ii	
9	t	a	ii	ff
10	ttttt	aa	i	ff
11	tttt		iiii	ff
12	tt		iii	fff
13	tttt	aa	ii	fffff
14	tttt	aaaa	i	ff
15	ttt	aaa	iii	ff
16	tttt		i	fff
17				
18	ttttttt	aa	iiiiii	ffffff
19			i	

B) Resultados da 2ª vez que os alunos responderam ao questionário (após a intervenção)

Alunos \ Elementos das questões	Gosta de trabalhar	Pede ajuda	Companheiro no intervalo	Companheiro fora da escola
1	tttt		iiii	ffff
2	t		iiii	f
3			ii	f
4	ttt		i	
5	tttt	a	iii	ff

6	tttt	aaaaaa	iii	fff
7	ttt		iii	f
8	tt		ii	ff
9	tt	aa	i	
10	tttt	a	i	f
11	tttt	a	ii	f
12	tttt		iii	fff
13	ttttt	aa	iii	ffff
14	tttt	a	ii	f
15	tttt	aaa	iiii	fff
16	tttt		ii	fff
17				
18	ttttt	aa	iiii	fffff
19				

XI - Planificação da 5ª Semana de Intervenção (2ª Feira) – Variação de grupos

Áreas	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Estratégias /Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Desenvolver o sentido de organização; e - Desenvolver o partilhar do poder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros; - Responsabilizar-se pelas suas tarefas; e - Colaborar em atividades/tarefas com o grupo no seu todo. 	<p>* Atividades iniciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar no caderno a data, o nome completo de cada um, o estado do tempo e o plano diário; - Realizar algumas rotinas diárias (ex: registo no diário de turma, registo do quadro do tempo, regar as plantas, etc.) <p><i>Nota: Enquanto uns alunos ainda estão terminar o que foi pedido os outros podem optar por ler um livro ou fazer um ficheiro.</i></p>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do quadro do tempo e do quadro de tarefas.
Língua		- Comunicar		- Relembrar os alunos dos elementos estruturais da	70	-	- Registrar os

Portuguesa	<p>Bloco 1 – Comunicação Oral</p> <p>Bloco 2 – Comunicação Escrita</p>	<p>oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação; e</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral; - Identificar a estrutura da notícia; e - Ser capaz de experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projetos em curso. 	<p>notícia: cabeçalho ou título, Subtítulo ou introdução e nome do redator, corpo da notícia ou desenvolvimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - * Pedir aos alunos que se juntem de acordo com os grupos formados na aula em que foi dada a notícia; - Entregar a cada grupo a folha com a respetiva notícia começada; - Pedir aos grupos para abrirem o manual na página 51 e para observarem a grelha de revisão dos elementos estruturais da notícia; - Pedir a cada grupo que analise a sua notícia tendo em conta os pontos descritos na grelha; <p><i>Nota: Caso os alunos verifiquem que não estão a respeitar a estrutura da notícia, estes devem reformulá-la.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o resto da notícia tendo em conta os elementos estruturais estudados; e - Pedir que cada grupo apresente a sua notícia e fale um pouco da maneira como a construiu. <p><i>Nota: Caso, todos os alunos, consigam terminar a apresentação mais cedo do que o previsto, o professor deve pedir que cada grupo ensaie uma dramatização sobre a notícia criada, em que cada</i></p>	min.	<p>Quadro;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giz; - Manual de Língua Portuguesa; e - Folhas que contêm as notícias começadas pelos alunos. 	<p>dados da observação direta (participação, leitura e interesse), através de uma grelha; e</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar os dados acerca do objetivo principal (identificar a estrutura da notícia), através de uma grelha.
------------	--	--	--	--	------	--	--

Estudo do Meio Bloco 5 - À Descoberta de Materiais e Objetos	- Realizar experiências .			<p><i>elemento do grupo terá uma tarefa diferente, por exemplo: um é o jornalista, outro é o repórter, etc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os alunos sobre o que costumam comer quando vão a festas (ex: Natal, aniversários, etc.); <p><u>Bolo arco-íris:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em dois grandes grupos; - Subdividir cada grupo em grupos de 3 alunos; - Distribuir por cada grupo um protocolo da atividade experimental e os materiais necessários; - Pedir a um elemento de cada grupo (de 3 alunos) que leia em voz alta o mesmo; <p><i>Nota:</i> Quando os alunos chegarem à parte da protocolo onde se encontra uma tabela, estes devem preencher-la e o professor deve questionar os alunos se o registo da caneca A é igual ao da caneca B e porquê?. Além disso o professor deve pedir aos alunos que façam a previsão do que irá acontecer e à medida que os mesmos vão respondendo, o professor deve ir anotando no quadro;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que cada grupo realize o procedimento do protocolo; 	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Giz; - Entrevistas; - Ingredientes para o bolo; - Canecas; - Micro-ondas; e - Protocolo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os dados da observação direta (empenho, participação e interesse), através de uma grelha; e - Registrar os dados acerca do objetivo principal (identificar o fator que influencia o crescimento do bolo), através de uma grelha.
--	---------------------------	--	--	---	---------	--	---

				<div>- Identificar o fator que influencia o crescimento do bolo; - Identificar o efeito da variável independente no crescimento do bolo; e - Prever os resultados.</div>			
Almoço							
Matemática	<div>- Operações com números naturais ✓ Adição ✓ Subtração ✓ Multiplicação o Divisão ✓ Divisão</div>	<div>- Compreender as operações e ser capazes de operar com números naturais; -</div>		<div>- * Entregar os blocos lógicos ao aluno e pedir que explore o material de acordo com as cores, com o tamanho e com a espessura; - * Entregar uma ficha de trabalho acerca da correspondência entre as figuras geométricas e os sinais de trânsito; - Dividir a turma em pares e distribuir por cada par, uma imagem da ficha de trabalho denominada “Cromos e mais cromos...”,</div>	60 min.	<div>- Quadro; - Giz; - Blocos lógicos; - * Ficha de trabalho sobre os sinais de trânsito;</div>	<div>- Registrar os dados da observação direta (empenho, participação e interesse), através de uma grelha; e - Registrar os dados acerca do</div>

		Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito; e		<p>- Pedir a cada par que crie dois problemas a partir das duas imagens que a ficha contém, fazendo uso do conhecimento da operação de divisão por medida e por partilha;</p> <p><i>Nota: Enquanto os alunos elaboram os problemas, o professor deve circular pelos grupos de forma a auxiliá-los e corrigi-los sempre que necessário.</i></p> <p>- Recolher as folhas, que contém os problemas, de todos os grupos; - Baralhar e distribuir aleatoriamente pelos alunos;</p> <p><i>Nota: Cada par fica com um enunciado diferente daquele que criaram.</i></p> <p>- Pedir aos alunos que resolvam os problemas dos colegas;</p> <p>- Pedir aos pares que leia em voz alta o enunciado atribuído e que apresentem aos seus colegas a sua estratégia de resolução; e</p> <p>- Fazer algumas perguntas, tais como: “Acharam mais difícil fazer ou responder ao enunciado? Porquê?”, “O enunciado que resolveram era mais fácil ou difícil do que aquele que criaram?”, e “Existiam</p>	<p>- Cadernos; e</p> <p>- Imagem da ficha de trabalho denominada a “Cromos e mais cromos....”.</p>	<p>objetivo principal, (resolver problemas envolvendo as operações em contextos diversos) através de uma grelha.</p>
--	--	---	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none">- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a operação da divisão; e- Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos.	algumas semelhanças entre os enunciados que fizeram e os que responderam?”’ .			
Expressão Plástica	Bloco 1 – Descoberta e progressiva de volumes	<ul style="list-style-type: none">- Compreender a tridimensionalidade a partir da junção de elementos diversos; e- Desenvolver a destreza manual, através da manipulação de diferentes	<ul style="list-style-type: none">- Construir um presépio através da conjugação de materiais diferentes (tecido, algodão, papel, arame, rafia);- Coser e bordar pontos simples; e- Colagem de materiais diversos.	<ul style="list-style-type: none">- Continuar a construção das figuras do presépio de Natal:<ul style="list-style-type: none">- Dividir os alunos em cinco equipas e atribuir a cada uma, a função de construir uma figura do presépio (ex: José, Maria, Menino Jesus, Anjo e manjedoura);<i>Nota: Cada elemento da equipa, terá uma função diferente.</i>- Dar início à construção das figuras do presépio: <p>✓ Equipa que fica com o José:</p> <ul style="list-style-type: none">- Coser com uma agulha e uma linha, o molde em tecido, previamente desenhado pela professora, para o corpo do José;- Colocar dracalon ou algodão dentro do	45 min.	<ul style="list-style-type: none">- Agulhas;- Papel de feltro;- Papel crepe;- Tecidos;- Dracalon;- Cola;- Tesoura;- Linha;- Arame;- Rafia;- Caixa de	<ul style="list-style-type: none">- Registrar os dados da observação direta (participação, interesse e empenho), através de uma grelha.
	Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão						

		<p>matérias e utilização de técnicas diversas.</p>	<p>tecido cosido;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cortar o molde da roupa em tecido, previamente desenhado pela professora; - Fazer o cabelo e a barba, utilizando lã; - Fazer uma bengala utilizando um pau de espetada e papel crepe castanho; e - Fazer os olhos utilizando papel de feltro e folhas brancas; <p>✓ Equipa que fica com a Maria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coser com uma agulha e uma linha, o molde em tecido, previamente desenhado pela professora, para o corpo da Maria; - Colocar dracalon ou algodão dentro do tecido cosido; - Fazer os olhos utilizando papel de feltro e folhas brancas; - Fazer o cabelo com lã; e - Cozer o molde da roupa, em tecido, previamente desenhado pela professora. <p>✓ Equipa que fica com o Menino Jesus:</p>	<p>sapatos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Novelos de lã; - Pau de espetada; - Cartolinas; e - Penas brancas. 	
--	--	--	---	--	--

				<ul style="list-style-type: none">- Coser com uma agulha e uma linha, o molde em tecido, previamente desenhado pela professora, para o corpo do Menino Jesus;- Colocar dracalon ou algodão dentro do tecido cosido;- Fazer os olhos utilizando papel de feltro e folhas brancas; e- Coser o molde da roupa do Menino Jesus, previamente desenhado pela professora;
				<p>✓ Equipa que fica com a manjedoura:</p> <ul style="list-style-type: none">- Colar um tecido castanho ou um papel castanho numa tampa de caixa de sapatos; e- Colar rafia em cima do tecido/papel;
				<p>✓ Equipa que fica com o Anjo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Coser com uma agulha e uma linha, o molde em tecido, previamente desenhado pela professora, para o corpo do Anjo;- Fazer o molde de umas asas numa cartolina e recortar o mesmo;

				<ul style="list-style-type: none"> - Colar penas brancas nas asas; - Moldar um arame em forma circular para colocar na cabeça do Anjo; - Coser o molde em tecido da roupa, previamente desenhado pela professora; - Fazer o cabelo com lã; e - Fazer os olhos utilizando papel de feltro e folhas brancas. 			
--	--	--	--	---	--	--	--

Legenda:

* Aluno nº 19 inserido nas adaptações curriculares

XII – Resultados da Observação Sistemática

A) Resultados da Observação Sistemática

Comportamento Data	Procura companheiro				Rejeição			Justificações	Desculpa
	Notícia	Fala	Ajuda	Marca encontro	Pelo Colega	Ideias do colega	Rejeita colegas		
14-01-2013		13/1	17/1*		2/3 14/1				
16-01-2013			2/1 5/1*		14/1			13/1*	
21-01-2013		3~/1		14/1					
23-01-2013			16/1		17*/1~			7/1*	
28-01-2013			5/1 10/1		19#/1				
30-01-2013		3~/1 15/1				4/1			
04-02-2013	12		5/1						
06-02-2013							3~/4 8/4		5/1
18-02-2013		14/1				2/1			
20-02-2013								9/1	
25-02-2013	7/1	6/1	3~/1						
27-02-2013	15/1	18/1	13/1						

Legenda:

- Os números que se encontram à esquerda da (/) correspondem aos alunos da turma

- Os números que se encontram à direita da (/) correspondem à quantidade de alunos que esteve presente na determinada interação/comportamento.

(/) → por

(*), (~) e (#) → Alunos com necessidades educativas especiais

(~) → (Aluno nº 3)

(*) → (Aluno nº 17)

(#) → (Aluno nº 19)

B) Tabela de Frequência dos Comportamentos e Interações Resultantes da Observação Sistemática

	Dias	Interações	
		Positivas	Negativas
1ª Semana	14-01-2013	2	4
	16-01-2013	3	1
2ª Semana	21-01-2013	2	
	23-01-2013	2	1
3ª Semana	28-01-2013	2	1
	30-01-2013	2	1
4ª Semana	04-02-2013	1	
	06-02-2013	1	8
5ª Semana	18-02-2013	1	1
	20-02-2013	1	
6ª Semana	25-02-2013	3	
	27-02-2013	3	

Nota: É de salientar que considerou-se como interações positivas: a procura do companheiro, o justificar as ações e o desculpar. Das interações negativas apenas se considerou a rejeição.